



estudos de psicologia

Volume 26
Número 3
Julho/Setembro 2009

ISSN 0103 - 166X

FUNDADA EM 1983

Editora Chefe / Editor-in-Chief

Marilda E. Novaes Lipp - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Editores Associados / Associate Editors

Elisa Médici Pizão Yoshida - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Vera Lucia T. de Souza - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Editor Financeiro / Financial Editor

Leopoldo Pereira Fulgencio Júnior - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Editor Gerente / Manager Editor

Maria Cristina Matoso - SBI-Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Conselho Editorial / Editorial Board

Bernardete Angelina Gatti - Fundação Carlos Chagas

Claisy Maria Marinho-Araujo - Universidade de Brasília

Denise R. Bandeira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Francisco Lotuffo Neto - Universidade de São Paulo

Geraldo José de Paiva - Universidade de São Paulo

Lúcia Emmanuel Novaes Malagris - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Manoel Antonio dos Santos - Universidade de São Paulo

Maria A. Mattos - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maria Helena R. N. Zamora - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Maria M. Hübner - Universidade de São Paulo

Nilson G. Vieira Filho - Universidade Federal de Pernambuco

Patrícia Waltz Schellini - Universidade Federal de São Carlos

Sheva Maia Nóbrega - Universidade Federal de Pernambuco

Suely S. Guimarães - Universidade de Brasília

Wellington Zangari - Universidade de São Paulo

William B. Gomes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Conselho Editorial Internacional / International Editorial Board

Alberto S. Segre - Universidad Iberoamericana Ciudad de México - México

André Sirota - Université de Paris X - Nanterre - France

Bernardo Jiménez-Domínguez - Universidad de Guadalajara - México

Charles Spielberger - University of South Florida - USA

Denise Defey - Universidad de la República - Uruguay

George Everly - Johns Hopkins University - USA

Ignacio Dobles - Oropeza - Facultad de Ciencias Sociales - Costa Rica

Jacqueline Barus-Michel - Université de Paris 7 - Denis Diderot - Franc

José J. B. V. Raposo - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Portugal

Leandro Almeida - Universidade do Minho - Portugal

Maria Pérez Solís - Universidad Complutense de Madrid - Espanha

Norma Contini de Gonzalez - Universidad Nacional de Tucumán - Argentina

Stanley B. Messer - Rutgers University - USA

Vicente E. Cabalho - Universidade de Granada - Espanha

Equipe Técnica / Technical Group

Normalização / Standardization

Maria Cristina Matoso

Indexação / Indexing

Janete Gonçalves de Oliveira Gama

O Conselho Editorial não se responsabiliza por conceitos emitidos em artigos assinados.

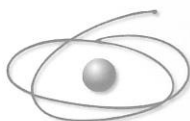
The Board of Editors does not assume responsibility for concepts emitted in signed articles.

A eventual citação de produtos e marcas comerciais não expressa recomendação do seu uso pela Instituição.

The eventual citation of products and brands does not express recommendation of the Institution for their use.

Qualis: A2 - Psicologia

Apoio:



C A P E S



Estudos de Psicologia

Estudos de Psicologia é uma revista trimestral do programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Fundada em 1983, incentiva contribuições da comunidade científica nacional e internacional com o objetivo de promover e divulgar o conhecimento científico e técnico na área de Psicologia bem como discutir o significado de práticas nos campos profissional e da pesquisa por meio da publicação de artigos originais que representem relatos de pesquisa. Publica, também, trabalhos teóricos, revisões críticas da literatura e comunicações relevantes à Psicologia como ciência e profissão.

Estudos de Psicologia is Pontifícia Universidade Católica de Campinas trimonthly periodical from Psychology Post-graduation program at Centro de Ciências da Vida. It was founded in 1983, and since then, it has been incentivating contributions to the scientific national and international community, as its aim is to distribute and promote Psychological scientific and technical knowledge, debating professional and research practices through the original articles that reflects the research reports. It publishes theoretical papers, lecture reviews, and relevant communications to Psychology as Science and Profession.

COLABORAÇÕES / CONTRIBUTIONS

Os manuscritos (um original e três cópias) devem ser encaminhados ao Núcleo de Editoração SBI/CCV e seguir as "Instruções aos Autores", publicadas no final de cada fascículo.

All manuscripts (the original and three copies) should be sent to the Núcleo de Editoração SBI/CCV and should comply with the "Instructions for Authors", published in the end of each issue.

ASSINATURAS / SUBSCRIPTIONS

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados ao Núcleo de Editoração SBI/CCV.

E-mail: ccv.assinaturas@puc-campinas.edu.br

Anual: Pessoas físicas: R\$80,00 Institucional: R\$130,00

Aceita-se permuta

Subscription or exchange orders should be addressed to the Núcleo de Editoração SBI/CCV. E-mail: ccv.assinaturas@puc-campinas.edu.br

Annual: Individual rate: R\$80,00 Institutional rate: R\$130,00

Exchange is accepted

CORRESPONDÊNCIA / CORRESPONDENCE

Toda a correspondência deve ser enviada à Estudos de Psicologia no endereço abaixo:

All correspondence should be sent to Estudos de Psicologia at the address below:

Núcleo de Editoração SBI/CCV

Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Prédio de Odontologia - Jd. Ipaussurama 13060-904 - Campinas, SP, Brasil.

Fone +55-19-3343-6859/6876 Fax +55-19-3343-6875

E-mail: ccv.revistas@puc-campinas.edu.br

Web: <http://www.puc-campinas.edu.br/ccv>

<http://www.scielo.br/estpsi>

INDEXAÇÃO / INDEXING

LILACS, SciELO, PsycINFO, CLASE, Scopus, Latindex e Index Psi Periódicos (BVS-Psi): www.bvs-psi.org.br

É permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte. A reprodução total depende da autorização da Revista.

Partial reproduction is permitted if the source is cited. Total reproduction depends on the authorization of the Estudos de Psicologia.

Copyright © Estudos de Psicologia

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação – SBI-PUC-Campinas

Estudos de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, SP, v.1 n.1 (1983-)

v.26 n. 3 jul./set. 2009

Quadrimestral 1983-1986; Semestral 1987-1991; Quadrimestral 1992-2004; Trimestral 2005-
Resumo em Português e Inglês.

ISSN 0103-166X

1. Psicologia – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

CDD 150

estudos de psicologia

ISSN 0103-166X

Revista Trimestral do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PUC-Campinas

Volume 26 Número 3

Julho/Setembro 2009

sumário CONTENTS

ARTIGOS ARTICLES

- 275 **Práticas de conciliação e satisfação no trabalho: mediação da facilitação do trabalho na família**
Work-family facilitation: mediating the relationship between practices of conciliation and job satisfaction
| Maria José Chambel | Marina Veríssimo dos Santos
- 287 **Caracterização clínica e psicossocial da clientela de um ambulatório de esterilidade**
Clinical and psychosocial characterization of sterility clinic outpatients
| Ricardo Gorayeb | Andréa Cristina de Toledo Borsari | Andreza Cristiana Ribeiro Gomes | Adriana Peterson Mariano Salata Romão | Rosana Shuhama
- 297 **Qualidade de vida em idosas: a importância da dimensão subjetiva**
Quality of life in elderly women: the importance of the subjective dimension
| Tatiana Quarti Irigaray | Clarissa Marcelli Trentini
- 305 **Escala de clima organizacional para organizações de saúde: desenvolvimento e estrutura fatorial**
Organizational climate scale for health organizations: development and factorial structure
| Igor Gomes Menezes | Leonardo Rodrigues Sampaio | Ana Cristina Passos Gomes | Flora Silva Teixeira | Prícila de Sousa Santos
- 317 **Avaliação do sofrimento psíquico da mãe acompanhante em alojamento conjunto pediátrico**
Evaluation of the psychological suffering of the mother who rooms in with her child at a pediatric hospital
| Jaqueline Barreto da Costa | Mônica Augusta Mombelli | Sonia Silva Marçon
- 327 **Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico**
Student's perception of the teacher-student relationship and sociometric status
| Selma de Cássia Martinelli | Andreza Schiavoni
- 337 **Formação ética para a cidadania: uma investigação de habilidades sociais medidas pelo inventário de habilidades sociais**
Ethical instruction for citizenship: an investigation into social abilities measured using the social skills inventory
| Kester Carrara | Mariana de Freitas Betetto
- 349 **Análise multinível: contribuições para estudos sobre efeito do contexto social no comportamento individual**
Multilevel analysis: contributions to studies investigating the effects of social context on individual behavior
| Katia Elizabeth Puente-Palacios | Jacob Arie Laros

- 363 Reação aos procedimentos instrucionais de um curso via internet: validação de uma escala**
Reaction to the educational processes of an internet-based course: validation of a scale
| Thaís Zerbini | Gardênia Abbad
- 373 Expectativas e sentimentos de pais em relação ao bebê durante a gestação**
Fathers' expectations and feelings regarding their baby during pregnancy
| Cesar Augusto Piccinini | Daniela Centenaro Levandowski | Aline Grill Gomes | Daniela Lindenmeyer | Rita Sobreira Lopes
- 383 Aliança terapêutica em psicoterapia de orientação psicanalítica: aspectos teóricos e manejo clínico**
Therapeutic alliance in psychoanalytic psychotherapy: theoretical aspects and clinical handling
| Rodrigo Sanches Peres
- 391 Corpo e identidade: reflexões acerca da vivência de amputação**
Body and identity: reflections about life after amputation
| Gabriela Bruno Galván | Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian

Resenha BOOK REVIEW

- 399 Ensino de leitura**
Teaching how to read
| Geraldina Porto Witter
- 403 Instruções aos Autores**
Instructions to Authors

Práticas de conciliação e satisfação no trabalho: mediação da facilitação do trabalho na família

Work-family facilitation: mediating the relationship between practices of conciliation and job satisfaction

Maria José **CHAMBEL**¹
Marina Veríssimo dos **SANTOS**¹

Resumo

Este estudo investigou o efeito que a disponibilização de práticas conciliadoras do trabalho e da família por parte das organizações tem na satisfação que os trabalhadores experienciam com o seu trabalho; também analisou o papel que a facilitação do trabalho na família desempenha enquanto mediadora da relação entre estas variáveis. Os dados foram obtidos mediante a participação de 342 sujeitos, 171 casais, casados ou vivendo maritalmente, os quais responderam a um questionário. Os participantes estavam empregados em uma grande variedade de profissões e organizações. Os resultados suportam a hipótese de que a facilitação do trabalho na família medeia a relação entre as práticas de conciliação e a satisfação com o trabalho. Deste modo, os resultados salientam o papel importante que esta facilitação desempenha nas atitudes dos empregados perante as práticas organizacionais conciliadoras do trabalho e da família, apresentando, assim, uma explicação sobre o mecanismo por meio do qual as práticas de conciliação têm impacto positivo na satisfação dos empregados.

Unitermos: Facilitação social. Família. Satisfação no emprego.

Abstract

The present study explored the effect that the availability of conciliatory work and family practices on the part of organizations, has on the job satisfaction experienced by the workers. Moreover, this study examined the role that work-family facilitation plays as a mediator in the relationship between these variables. The data was gathered from 342 subjects, 171 couples, married or cohabiting, who responded to a survey. The respondents were employed in a wide variety of occupations and organizations. The results demonstrated that work-to-family facilitation explains a significant amount of unique variance associated with job satisfaction, over and above the variance explained by the practice of conciliation. The results support the hypothesis that work-to-family facilitation mediates the relationship between the practices of conciliation and job satisfaction. In this way, the results underscore the important role that work-to-family facilitation plays in determining employees' reactions, in terms of job satisfaction, to the practice offered by organizations of reconciling the work and family domains, thereby offering an explanation of the mechanism through which these practices have a positive impact on employee satisfaction.

Uniterms: Social facilitation. Family. Job satisfaction.

▼▼▼▼▼

¹ Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, Portugal. Correspondência para/Correspondence to: M.J. CHAMBEL. E-mail: <mjchambel@fpce.ul.pt>.

Nas últimas décadas tem-se assistido a grandes mudanças na estrutura das famílias e na composição demográfica da força de trabalho. Alguns exemplos destas mudanças são: o aumento da entrada de mulheres na força de trabalho, sendo que algumas têm filhos pequenos ou outros dependentes; o maior número de pais solteiros que trabalham; o aumento do número de casais em que ambos os membros trabalham (Allen, 2001; Boyar & Mosley, 2007; Ford, Heinen & Langkamer, 2007; Grzywacz & Marks, 2000; Parasuraman & Greenhaus, 2002). Todas estas alterações têm aumentado a probabilidade de que os empregados de ambos os sexos tenham simultaneamente responsabilidades domésticas e de trabalho (Allen, 2001; Boyar & Mosley, 2007; Clark, 2001). Assim, estes trabalhadores, ao possuírem responsabilidades nestes dois domínios da vida, deparam-se com um grande desafio: conjugar o seu envolvimento no trabalho e na família (Grzywacz & Marks, 2000). Não é por isso surpreendente que a atenção dada às questões relacionadas com o trabalho e com a família tenha aumentado ao longo destes anos e continue a aumentar (Ford et al., 2007).

Apesar de a investigação sobre a dinâmica entre o trabalho e a família ter sido dominada pela perspectiva do conflito (Greenhaus, Allen & Spector, 2006; Perrewé & Hochwarter, 2001), definido como “uma forma de conflito inter-papel no qual as pressões de papel dos domínios do trabalho e da família são mutuamente incompatíveis em algum aspecto” (Greenhaus & Beutell, 1985, p.77). Frone (2003) sugeriu que uma boa compreensão da interface trabalho-família deve incluir ambos os componentes: o de conflito (interface negativa) e o de facilitação (interface positiva). Deste modo, o autor articulou um modelo quádruplo de equilíbrio trabalho-família incorporando conflito e facilitação do trabalho na família e da família no trabalho. A facilitação trabalho-família (FTF), de acordo com o autor, é a “extensão para a qual a participação na família (trabalho) torna-se mais fácil em virtude das experiências, aptidões e oportunidades ganhas ou desenvolvidas no trabalho (família)” (p.145), ocorrendo bidirecionalmente: facilitação do trabalho na família (F T→F) e facilitação da família no trabalho (F F→T) (Wayne, Musisca & Fleeson, 2004). É de salientar que a FT→F tem igualmente sido referida como enriquecimento do trabalho na família. De fato, em oposição à perspectiva do conflito, a teoria do enri-

quecimento de papel propõe que a participação em múltiplos papéis oferece aos sujeitos um grande número de oportunidades e recursos, os quais podem ser utilizados para promover o crescimento e um melhor funcionamento em outros domínios da vida (Grzywacz & Marks, 2000). No caso específico FT→F pressupõe-se que as atitudes, sentimentos, emoções, competências e comportamentos aprendidos e utilizados no trabalho são úteis e enriquecem a vida familiar.

Atualmente, um grande número de organizações demonstra preocupação com aquilo que se passa na vida familiar dos seus empregados, implementando um conjunto de práticas para dar suporte aos trabalhadores na gestão das suas responsabilidades familiares: as chamadas práticas de conciliação entre o trabalho e a família (Allen, 2001; Shockley & Allen, 2007; Thomas & Ganster, 1995; Thompson, Beauvais & Lyness, 1999). Para as organizações, estas práticas são uma forma de manter vantagem competitiva, aumentando a moral e atraindo e retendo uma força de trabalho dedicada. Para os empregados, estas práticas são uma forma de aliviar as dificuldades inerentes à necessidade de conciliar o seu papel profissional e familiar (Allen, 2001).

Alguns estudos têm verificado que a existência destas práticas de conciliação do trabalho e da família relaciona-se positivamente com a satisfação com o trabalho (Baltes, Briggs, Huff, Wright & Neuman, 1999; Thomas & Ganster, 1995). Por outro lado, outros estudos têm mostrado que as práticas de conciliação disponíveis são importantes para os trabalhadores equilibrarem os domínios do trabalho e da família, relacionando-se com a facilitação do trabalho na família (Carlson, Kacmar, Wayne & Grzywacz, 2006; Grzywacz & Butler, 2005). Além disto, existe um considerável número de estudos que demonstra a existência de uma relação entre FT→F e satisfação com o trabalho (Aryee, Srinivas & Tan, 2005; Boyar & Mosley, 2007; Carlson et al., 2006).

Tendo em conta todos os aspectos referidos anteriormente, neste estudo considerou-se que a FT→F tinha um efeito mediador na relação entre as práticas de conciliação e a satisfação com o trabalho. Deste modo, teve como objetivos, por um lado, analisar o efeito que as práticas organizacionais conciliadoras dos domínios do trabalho e da família têm na satisfação com o trabalho e, por outro, analisar se a relação entre estas duas variáveis é mediada pela FT→F.

Do ponto de vista teórico, este estudo permite aumentar os conhecimentos sobre o lado positivo da interface trabalho-família, que se integra no novo paradigma da psicologia positiva, focalizada nos pontos fortes dos indivíduos e dos sistemas sociais (Seligman, 2002). A investigação do conflito entre o trabalho e a família tem predominado, bem como as suas repercussões negativas para o bem-estar dos empregados. No entanto, tem sido salientada a necessidade de se desenvolverem estudos centrados nas vantagens de se acumular estes dois papéis, bem como nas características organizacionais que promovem o desempenho familiar através do desempenho do papel profissional (Greenhaus & Powell, 2006). Do ponto de vista prático, este estudo pode auxiliar as organizações e os seus gestores de recursos humanos na implementação de práticas que visem à conciliação entre a vida profissional e familiar. Ao mostrar que a facilitação entre o trabalho e a família é o mecanismo por meio do qual estas práticas se relacionam com a satisfação dos empregados, as organizações e os seus gestores ficam a conhecer que, pelo menos em parte, o sucesso da implementação destas práticas depende do quanto os empregados consideram que as mesmas facilitam a sua vida familiar.

Disponibilização de práticas organizacionais de conciliação e satisfação com o trabalho

Como referido anteriormente, em resposta às mudanças que têm ocorrido na força de trabalho as organizações começaram a implementar determinadas práticas para ajudar os seus trabalhadores assumirem as suas responsabilidades e desenvolverem o seu papel familiar; elas têm sido denominadas práticas de conciliação entre o trabalho e a família (Allen, 2001; Butler, Gasser & Smart, 2004; Thompson Beauvais & Lyness, 1999). Podem-se citar como categorias dessas práticas: a flexibilidade de trabalho (por exemplo, a flexibilização de horário, a hipótese de optar por um contrato em tempo parcial ou a hipótese de optar por trabalhar no domicílio); as licenças de trabalho (por exemplo, as licenças maternidade e paternidade ou as licenças de assistência à família); assistência no cuidado de dependentes (por exemplo, disponibilizar creches na organização, atribuir subsídios para assistência às crianças ou estabelecer parcerias com instituições de cuidado de crianças), entre outras (Allen, 2001; Frone, 2003).

Estas práticas facilitam a vida familiar do trabalhador, ou porque diminuem as exigências do trabalho, ou porque atenuam o efeito dessas exigências na vida familiar. Por exemplo, a utilização de uma licença maternidade ou paternidade facilita a vida familiar do empregado porque, em um momento de elevada exigência familiar, o indivíduo tem licença para não ir trabalhar, permitindo uma dedicação total à família. O mesmo ocorre com a opção por um trabalho em tempo parcial, permitindo ao empregado diminuir o número de horas de trabalho e aumentar o tempo dedicado à família. De um modo distinto, por exemplo, a flexibilidade de horário permite facilitar a vida familiar do empregado, não porque diminui a exigência do trabalho, nomeadamente o número de horas de trabalho, mas porque dá ao empregado a possibilidade de controlar melhor o seu tempo, ajustando as exigências do seu trabalho às exigências da sua família. Ou, de modo semelhante, disponibilizar uma creche no interior da organização não diminui a exigência do trabalho, mas ajuda o empregado a lidar com a exigência familiar de cuidar de filhos pequenos.

Vários estudos revelam que estas práticas conciliadoras têm um efeito positivo nas atitudes dos empregados face à sua atividade profissional. Grover e Crooker (1995) e Thompson et al. (1999) verificaram que os empregados que trabalhavam em organizações que tinham estas práticas de conciliação demonstraram maior compromisso afetivo e menor intenção de deixar a organização. Muse, Harris, Giles e Feild (2008) mostraram que quando as organizações disponibilizavam práticas de conciliação que eram valorizadas pelos empregados, tinham empregados com maior compromisso afetivo. Scandura e Lankau (1997) e Thomas e Ganster (1995) mostraram que o horário flexível se relacionava positivamente com o compromisso afetivo face à organização. Mais interessante, Baltes, Briggs, Huff, Wright e Neuman (1999) desenvolveram um estudo de meta-análise em relação a investigações que testassem os efeitos de intervenções onde tivessem sido introduzidos horários flexíveis e selecionaram somente os estudos que incluíam medidas pré e pós-intervenção. Verificaram que a implementação desta prática de conciliação do trabalho na família promovia a satisfação com o trabalho por parte dos empregados.

Nesta investigação analisou-se o efeito destas práticas de conciliação entre o trabalho e a família na

satisfação com o trabalho. Esta atitude tem sido a mais investigada nos estudos desenvolvidos na Europa e nos EUA no âmbito do comportamento organizacional e da psicologia do trabalho, e pode ser definida como a avaliação cognitiva e afetiva que o empregado faz acerca do seu trabalho (Brief & Weiss, 2002; Spector, 1997). Como objetivo central, estes estudos têm procurado analisar em que medida os trabalhadores satisfeitos são também os que exibem comportamentos mais vantajosos para o funcionamento das organizações. De fato, diversificados estudos de meta-análise têm demonstrado o relevo desta atitude para explicar diferentes comportamentos positivos no contexto de trabalho, comprovando que os empregados mais satisfeitos são também aqueles que desempenham melhor as suas tarefas, os que mais exibem comportamentos de cidadania organizacional, os que chegam menos atrasados, os que faltam menos ao trabalho e os que menos abandonam a organização (Harrison, Neuman & Roth, 2006; Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001; Riketta, 2008).

Sendo a satisfação com o trabalho uma atitude tão relevante para explicar os comportamentos dos empregados, torna-se crucial conhecer que características organizacionais a promovem. Neste estudo procurou-se analisar em que medida a disponibilização de práticas de conciliação entre o trabalho e a família desempenhava esse papel.

Considerando o que foi referido anteriormente, a seguinte hipótese foi colocada: a disponibilização de práticas de conciliação entre o trabalho e a família por parte das organizações relaciona-se de forma positiva com a satisfação com o trabalho.

Facilitação do trabalho na família como mediador na relação práticas de conciliação e satisfação com o trabalho

Vários autores salientaram que a natureza da relação entre as práticas de conciliação do trabalho com a família e as atitudes dos empregados continua pouco clara, indicando a necessidade de se desenvolverem mais investigações, que permitam analisar o processo que ocorre na relação entre estas variáveis, isto é, que ajudem a compreender o seu “porque” e o seu “como” (Allen, 2001; Casper & Buffardi, 2004; Eby, Casper,

Lockwood, Bordeaux & Brinley, 2005). Por exemplo, Allen (2001) mostrou que as práticas de conciliação entre o trabalho e a família se relacionavam positivamente com a satisfação no trabalho e com o compromisso perante a organização porque aumentavam a percepção de que a organização era um ambiente de trabalho que apoiava a vida familiar dos empregados. Grover e Crooker (1995) sugeriram que estas práticas de conciliação entre o trabalho e a família relacionavam-se positivamente com a ligação afetiva dos empregados em relação à organização porque os empregados consideravam que estas práticas mostravam preocupação da organização para com eles. Bohlen e Viveros-Long (1981), por seu lado, sugeriram que o aumento da satisfação com o trabalho positivamente relacionado com a flexibilidade de horário poderia resultar do aumento da percepção de autonomia, assim como do aumento da capacidade para resolver os assuntos familiares.

Estes argumentos sugerem que a relação entre as práticas de conciliação e a satisfação com o trabalho pode ser uma consequência do efeito mediador de outra variável. Nesta investigação considerou-se que $F \rightarrow T \rightarrow F$ poderia ser essa variável. Por um lado, a investigação tem mostrado que $F \rightarrow T \rightarrow F$ resulta de características organizacionais que contribuem para a disponibilização de recursos que facilitem o funcionamento do indivíduo na família (Bakker & Geurts, 2004; Grzywacz, 2002), e as práticas de conciliação podem ser uma dessas características. Por outro lado, outros estudos registraram a existência de uma relação positiva entre $F \rightarrow T \rightarrow F$ e satisfação com o trabalho.

Sieber (1974) e Marks (1977) foram pioneiros ao considerar que a acumulação de papéis poderia trazer benefícios para os indivíduos. No caso específico da facilitação do trabalho na família, considera-se que o trabalho beneficia a família porque os recursos ganhos por meio dele enriquecem o indivíduo e ajudam-no a ter afetos mais positivos e um melhor desempenho na família (Aryee et al., 2005; Barnett & Hyde, 2001; Boyar & Mosley, 2007; Butler, Grzywacz, Bass & Linney, 2005; Greenhaus & Powell, 2006; Grzywacz & Marks, 2000; Wayne et al., 2004). Os recursos ganhos por meio da atividade profissional podem facilitar a vida familiar do indivíduo porque promovem o desempenho, reduzem as exigências ou geram recursos adicionais no exercício desse papel (Voydanoff, 2004).

O trabalho pode fornecer recursos econômicos (salário, assistência à saúde), recursos sociais (suporte social e *status* social) e recursos psicológicos (sentido de identidade e contribuição pessoal), os quais poderão ser utilizados no desempenho do papel familiar (Grzywacz, 2002). Esta facilitação entre a vida profissional e a familiar pode ser instrumental ou afetiva. No primeiro caso, os recursos gerados no decurso da atividade profissional podem ser transferidos para o desempenho do papel familiar: por exemplo, com os benefícios de assistência à saúde ganhos na empresa em que trabalha, o indivíduo pode garantir melhor bem-estar para a sua família. No segundo caso, os recursos ganhos no decurso da atividade profissional podem gerar um afeto positivo que se transfere para o desempenho do papel familiar: uma promoção profissional, por exemplo, pode trazer uma satisfação ao indivíduo que se traduz em maior disponibilidade e boa disposição no exercício da sua função familiar. Quer em uma situação ou em outra, os recursos ganhos no contexto profissional permitem ao indivíduo ter afetos mais positivos e um melhor desempenho no seu papel familiar (Greenhaus & Powell, 2006).

As práticas de conciliação entre o trabalho e a família podem ser vistas como formas específicas de disponibilizar esses recursos e desenvolver esses mecanismos de facilitação entre o trabalho e a família. Concretamente, as práticas de flexibilidade (horário, local de trabalho) associam-se a um aumento da autonomia e controle por parte do empregado (Thomas & Ganster, 1995), implicando competências de resolução de problemas e julgamentos acerca de necessidades divergentes no trabalho, as quais poderão ajudar o empregado a planejar as suas tarefas familiares e executá-las com eficácia (Grzywacz & Butler, 2005). No caso das práticas de assistência a dependentes, ao ajudar o empregado a assegurar as suas responsabilidades familiares pode-se permitir a ele uma maior dedicação ao trabalho, que lhe dará maiores oportunidades de desenvolvimento e melhores níveis de desempenho, contribuindo para promover a sua autoestima e confiança, que podem ser usadas para aumentar os afetos positivos e o desempenho na família (Aryee et al., 2005; Greenhaus & Parasuraman, 1999).

Por outro lado, como referido anteriormente, Carlson et al. (2006) defenderam que os indivíduos que registrassem elevados níveis de facilitação do trabalho na família experimentariam elevada satisfação com o trabalho, e vários estudos empíricos têm comprovado essa relação. Por exemplo, Wayne et al. (2004) verificaram que a $F \rightarrow T \rightarrow F$ relacionava-se positivamente com a satisfação com o trabalho e com o esforço colocado neste domínio. Aryee et al. (2005), em um estudo realizado na Índia, verificaram esta relação e consideraram que ela poderia ocorrer porque a $FT \rightarrow F$ poderia melhorar o desempenho dos indivíduos, o que conduziria ao aumento da sua autoestima e ao ganho de determinadas recompensas que, posteriormente, originariam maior satisfação com o trabalho.

Considerando a revisão de literatura realizada, que demonstra que as práticas organizacionais de conciliação entre o trabalho e a família relacionam-se positivamente com a $FT \rightarrow F$ e que, por outro lado, esta $FT \rightarrow F$ apresenta uma relação positiva com a satisfação com o trabalho, colocou-se uma segunda hipótese: a facilitação do trabalho na família medeia a relação entre as práticas de conciliação do trabalho e da família e a satisfação com o trabalho.

Estas hipóteses foram testadas em um estudo de campo no qual trabalhadores de diferentes profissões e organizações responderam a um questionário.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 342 indivíduos, com as seguintes características demográficas: 171 (50%) do sexo feminino, idade média de 37,4 anos (desvio-padrão - $DP=9,72$), escolaridade média ao nível do ensino secundário e média do número de filhos de 1,28 ($DP=1,20$).

Os indivíduos tinham diferentes profissões, por exemplo, operários, trabalhadores do comércio, vendedores e professores. Trabalhavam em organizações com características distintas e de diferentes ramos de atividade, ou seja, empresas de grandes ou pequenas dimensões, companhias de seguros, entidades bancárias, administração pública e fábricas.

Medidas

Práticas de conciliação do trabalho e da família: utilizou-se uma adaptação da listagem de práticas anteriormente utilizada por Allen (2001). Esta lista continha dez práticas, agrupadas em duas categorias: a) práticas de flexibilidade - horário de trabalho flexível, semana de trabalho comprimida (as mesmas horas de trabalho semanal em menos dias), trabalho a partir de casa ou teletrabalho e trabalho em tempo parcial; b) práticas de suporte no cuidado de dependentes - creches/jardins de infância no local de trabalho, subsídios de apoio à infância, serviços de informação/encaminhamento sobre creches/jardins de infância, licença maternidade paga, licença paternidade paga e cuidado de idosos. Foram retiradas as licenças maternidade e paternidade porque estas duas práticas de conciliação são obrigatórias na lei portuguesa, não podendo, por isso, ser utilizadas para diferenciar os participantes.

Cada participante devia assinalar se cada uma das práticas estava disponível na organização na qual trabalhava, registrando 0 se a prática não existisse e 1 se estivesse disponível. Para cada participante foi calculada a média de práticas de conciliação disponibilizadas pela organização na qual trabalhava.

Satisfação com o trabalho: utilizou-se uma versão abreviada de cinco itens da escala de Brayfield e Rothe (1951), à semelhança do efetuado por Aryee et al. (2005). Exemplos de itens utilizados são: "Sinto-me bastante satisfeito(a) com a minha vida profissional" e "Encontro uma verdadeira satisfação no meu trabalho". Os indivíduos davam as suas respostas em uma escala tipo Likert de 5 pontos, variando de *discordo muito* (1) a *concordo muito* (5). Resultados elevados na escala correspondem a um maior grau de satisfação com o trabalho.

Realizou-se uma análise fatorial exploratória em componentes principais, com rotação ortogonal dos eixos. Esta análise demonstrou a existência de apenas um fator, que explica 62,77% da variância dos resultados. Além disso, verificou-se que os itens utilizados para avaliar esta variável obtiveram uma consistência interna de $\alpha=0,84$.

Facilitação do trabalho na família: utilizou-se a dimensão da facilitação do trabalho na família desenvolvida por Carlson et al. (2006). Esta medida possui um

total de nove itens e consiste de três áreas de facilitação (desenvolvimento, afeto e capital), cada uma com três itens. Exemplos dos itens são: "O meu envolvimento com o meu trabalho ajuda-me a compreender diferentes pontos de vista e isto me ajuda a ser um melhor membro da minha família", "O meu envolvimento com o meu trabalho põe-me com bom humor e isto me ajuda a ser um melhor membro da minha família", "O meu envolvimento com o meu trabalho ajuda-me a sentir preenchido(a) como pessoa e isto me ajuda a ser um melhor membro da minha família". Os indivíduos assinalavam o grau de acordo com cada uma das afirmações, usando uma escala de 5 pontos, de *discordo fortemente* (1) a *concordo fortemente* (5). As instruções estabeleciam claramente que os sujeitos deviam concordar com a totalidade da frase, ou seja, tinham que determinar se o ganho ocorria e se conduzia a um melhor funcionamento.

Realizou-se uma análise fatorial exploratória em componentes principais, com rotação ortogonal dos eixos, que demonstrou a existência de um fator, ao contrário dos três fatores pressupostos pelos autores. Foram eliminados dois itens por terem se revelados ambíguos. O fator explica 60,47% da variância dos resultados e os itens que o compõem revelaram uma consistência interna de $\alpha=0,90$.

Variáveis controle: alguns autores têm verificado que determinadas variáveis, como o sexo, a idade, o número de filhos e a escolaridade têm influência na facilitação do trabalho na família e na satisfação com o trabalho (Behson, 2002; Clark, 1997; Clark, 2001; Grzywacz & Marks, 2000; Premeaux, Adkins & Mossholder, 2007; Wayne et al., 2004). Por esta razão, apesar de tais variáveis não terem sido colocadas nas hipóteses, seus efeitos foram controlados de modo a não enviesarem os resultados. A variável sexo foi avaliada como variável *dummy* (mulheres=0; homens=1). Por outro lado, a variável escolaridade foi codificada como 1 para as habilitações ao nível do ensino básico, 2 para o ensino secundário, 3 para a licenciatura e 4 para o mestrado/doutoramento. A idade dos participantes foi registrada em anos.

Procedimentos

Os investigadores contactaram pessoalmente os indivíduos e explicaram o objetivo geral do estudo, isto

é, estudar a relação entre o trabalho e a família, referindo que o importante era a opinião pessoal de cada um sobre os assuntos abordados, não existindo, por isso, respostas certas ou erradas. Foi igualmente referido que o questionário era anônimo e que a confidencialidade dos dados individuais estava assegurada. Depois de os indivíduos confirmarem a sua disponibilidade e interesse em participar do estudo, os investigadores forneceram o questionário e o respectivo envelope, no qual devia ser colocado o questionário depois de devidamente preenchido. Cada questionário foi respondido individualmente por cada um dos participantes.

Resultados

Ao analisar a Tabela 1 é possível verificar que as habilitações literárias apresentam uma correlação significativa e positiva, embora fraca, com a satisfação com o trabalho ($r=0,16, p<0,01$). A existência desta correlação confirma a importância de controlar esta variável. Em relação às variáveis estudadas, verifica-se que a disponibilização de práticas organizacionais conciliadoras dos domínios do trabalho e da família correlacionou-se positivamente de forma significativa, embora de um modo fraco, com a satisfação com o trabalho ($r=0,12, p<0,05$) e com a F T→F ($r=0,13, p<0,05$). Além destas correlações, verifica-se ainda que a F T→F correlacionou-se de forma significativa e positiva com a satisfação com o trabalho, sendo esta uma correlação forte ($r=0,56, p<0,01$).

Na sequência foram realizadas análise de regressões hierárquicas para averiguar as hipóteses do estudo, uma vez que este método permite controlar o

efeito que outras variáveis podem eventualmente ter na relação entre as variáveis estudadas. Deste modo, em um primeiro passo foram introduzidas as variáveis controle (idade, sexo, número de filhos e escolaridade) e, em um segundo passo, introduziu-se a variável preditora, consoante a hipótese.

Em relação ao efeito das práticas de conciliação na satisfação com o trabalho (hipótese 1), os resultados permitem suportar esta hipótese. De fato, como se mostra na Tabela 2, verificou-se que as variáveis controle (modelo 1) explicam 3,7% da variância dos resultados, e que 1,2% da satisfação com o trabalho deve-se à disponibilização de práticas. O modelo 2 explica, no total, 4,9% da variância nos resultados. É ainda de referir, ao analisar os coeficientes de regressão, que o efeito que a disponibilização de práticas tem na satisfação com o trabalho é significativamente positivo, embora fraco ($\beta=0,111, p<0,05$).

A hipótese 2 sugeria que a F T→F iria mediar a relação entre as práticas de conciliação do trabalho e da família e a satisfação com o trabalho. De acordo com Baron & Kenny (1986), a hipótese de mediação só pode ser testada se forem satisfeitas três condições: primeiro, a variável preditora deve afetar a variável mediadora; segundo, a variável preditora deve afetar a variável critério; e terceiro, a variável mediadora deve afetar a variável critério. Além disto, cada uma destas três condições deve se revelar significativa na direção prevista.

A segunda condição corresponde à hipótese 1 deste estudo e, como já referido, esta hipótese foi suportada. Deste modo, fez-se necessário verificar se as restantes duas condições foram ou não satisfeitas. Em

Tabela 1. Médias (M), desvios-padrão (DP) e coeficientes de correlação das variáveis estudadas. Lisboa (Portugal), 2008.

Variáveis	M	DP	1	2	3	4	5	6
1. Idade	37,40	9,72						
2. Sexo	0,50	0,50	0,11*					
3. Número de filhos	1,28	1,21	0,25**	-0,04				
4. Escolaridade	2,07	0,70	-0,11*	-0,10	-0,15**			
5. Satisfação com o trabalho	3,37	0,70	0,00	0,03	0,05	0,16**		
6. Práticas de conciliação	1,80	1,61	-0,04	-0,09	-0,03	0,05	0,12**	
7. F T→F	3,37	0,65	0,09	-0,01	-0,06	0,08	0,56**	0,13*

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; F T→F: facilitação do trabalho em família.

Tabela 2. Resultados das análises de regressões hierárquicas. Lisboa (Portugal), 2008.

Variáveis	Coeficientes padronizados de regressão (Beta)							
	Satisfação com o trabalho		F T→F		Satisfação com o trabalho		Satisfação com o trabalho	
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 1	Modelo 2
Idade	-0,029	-0,025	0,104	0,110	-0,033	-0,092	-0,033	-0,088
Sexo	0,059	0,067	-0,009	0,001	0,061	0,064	0,061	0,069
Número de filhos	0,085	0,087	-0,070	-0,067	0,086	0,127**	0,086	0,128**
Escolaridade	0,182**	0,177**	0,076	0,069	0,172**	0,126**	0,172**	0,122**
Práticas de conciliação		0,111*		0,125*				0,072
F T→F						0,573***		0,564***
F	3,070*	3,300**	1,450	2,200	2,840*	35,110***	2,84*	29,81***
R ² Ajustado	0,025	0,034	0,005	0,018	0,022	0,346	0,022	0,349
Mudança R ²	0,037*	0,012*	0,018	0,016*	0,340*	0,322***	0,34*	0,327***

n=342; F T→F =facilitação do trabalho na família; **p*<0,05; ***p*<0,01; ****p*<0,001.

relação à primeira condição, ao analisar a Tabela 2 verifica-se que as práticas de conciliação explicam 1,6% da variância dos resultados na F T→F, sendo que, no total, o modelo 2 explica 3,3%. Por outro lado, verifica-se que o efeito que estas práticas conciliadoras têm na F T→F é positivo e relativamente fraco, mas significativo ($\beta=0,125, p<0,05$). Estes dados permitem concluir que a primeira condição está igualmente satisfeita.

Do mesmo modo, a terceira condição também está satisfeita. De fato, ao analisar a Tabela 2 verifica-se que a introdução da variável F T→F acrescentou 32,2% para explicar a variância dos resultados na satisfação com o trabalho. No total, o modelo 2 explica 35,6% dessa mesma variância. Além disso, verifica-se que o efeito que a F T→F tem na satisfação com o trabalho é significativamente positivo e forte ($\beta=0,573, p<0,001$).

Uma vez que as três condições necessárias para se testar a hipótese de mediação foram satisfeitas, foi possível analisar a hipótese 2. Como demonstrado pela Tabela 2, as variáveis controle (modelo 1) explicam 3,4% da variância dos resultados, enquanto a disponibilização de práticas organizacionais de conciliação e a F T→F acrescentam 32,7% para explicar a variância dos resultados na satisfação com o trabalho. No total, o modelo 2 explica 36,1% dessa mesma variância. Ao analisar os coeficientes de regressão, verifica-se que, apesar de anteriormente as práticas de conciliação terem apresentado um efeito significativamente positivo na satisfação com o trabalho (hipótese 1), a introdução da variável F T→F na mesma equação fez com que o efeito

desta variável deixasse de ser significativo. Além disso, esta análise de regressão demonstrou que a F T→F tem um efeito significativamente positivo e forte na satisfação com o trabalho ($\beta=0,564, p<0,001$). Estes resultados suportam a hipótese 2, que propunha que a F T→F mediava a relação entre as práticas de conciliação e a satisfação com o trabalho. É ainda de referir que, uma vez que na presença da F T→F as práticas de conciliação deixam de exercer efeito na satisfação com o trabalho, esta mediação é total. Em suma, pode-se concluir que existe uma relação entre as práticas de conciliação e a satisfação com o trabalho porque estas práticas estão relacionadas com aspectos do trabalho que facilitam a vida familiar, fazendo com que os trabalhadores considerem que existe F T→F.

Discussão

Os resultados obtidos neste estudo suportam as hipóteses colocadas. Mais especificamente, os resultados demonstram que o fato de a organização disponibilizar práticas de conciliação entre o trabalho e a família é uma forma de conseguir ter trabalhadores mais satisfeitos. Mais interessante, com este estudo confirmou-se que esta relação ocorria porque tais práticas de conciliação eram vistas pelos empregados como uma forma de facilitação do trabalho na família.

Conforme o esperado, o fato de as organizações, por exemplo, praticarem horários flexíveis, semanas de trabalho comprimidas e desenvolverem programas de

apoio à assistência a dependentes relacionou-se positivamente com a satisfação no trabalho por parte dos seus empregados. No entanto, os dados demonstraram que apesar das práticas de conciliação terem uma relação positiva com a satisfação no trabalho, esse efeito é pequeno. Uma possível explicação para este efeito relativamente pequeno pode residir no fato de os participantes do estudo se encontrarem a trabalhar em organizações que disponibilizam poucas dessas práticas. Ou seja, verificou-se que a média de práticas de conciliação que as organizações disponibilizam é muito baixa, o que pode ter influenciado os resultados relativos ao efeito que esta disponibilização tem na satisfação com o trabalho. Esta média baixa relativamente ao número de práticas conciliadoras que as organizações disponibilizam reflete a realidade da grande maioria das organizações em Portugal. Deste modo, seria interessante, à semelhança do efetuado por Muse et al. (2008), selecionar organizações que efetivamente disponibilizam mais práticas de conciliação e analisar a sua relação com a satisfação no trabalho.

Por outro lado, os dados deste estudo demonstraram, conforme se esperava, que a relação entre estas práticas de conciliação e a satisfação com o trabalho é mediada pela $F T \rightarrow F$. Assim, é possível afirmar que a disponibilização de práticas só tem efeito na satisfação com o trabalho quando os trabalhadores consideram que a sua participação no papel de trabalho lhes fornece “experiências, aptidões e oportunidades” (Frone, 2003, p.145) que facilitam a sua participação no papel familiar. Isto é, para que os trabalhadores se sintam satisfeitos com o seu trabalho, não basta que as organizações disponibilizem práticas conciliadoras dos domínios do trabalho e da família; é necessário que os trabalhadores considerem que essas práticas lhes facilitam a relação entre as suas vidas profissional e familiar. Como referido por outros autores, as práticas de conciliação permitem aos trabalhadores desenvolverem competências que podem ser úteis no desempenho do seu papel na família (Grzywacz & Butler, 2005), assim como lhes podem dar maiores oportunidades de desenvolvimento e melhores níveis de desempenho no trabalho, contribuindo para promover a sua autoestima e confiança, que podem ser usadas para aumentar os afetos positivos e o

desempenho na família (Aryee et al., 2005; Greenhaus & Parasuraman, 1999).

Os dados desta investigação, ao salientarem o papel mediador da $F T \rightarrow F$ na relação entre as práticas de conciliação e a satisfação com o trabalho, estão em conformidade com outros estudos, que demonstraram que, embora estas práticas possam servir como ferramentas valiosas para ajudar os trabalhadores a gerirem o seu papel no trabalho e o seu papel na família, a simples implementação destas práticas não parece ser suficiente (Allen, 2001; Shockley & Allen, 2001; Thompson et al., 1999). Assim, este estudo fornece uma explicação sobre o mecanismo pelo qual práticas conciliadoras têm efeito em uma atitude importante dos trabalhadores: a sua satisfação com o trabalho. Deste modo, a pesquisa assume especial importância porque são poucos os investigadores que se têm focado na identificação dos processos que explicam como e porque as práticas de conciliação entre o trabalho e a família têm um impacto positivo nos empregados (Allen, 2001).

Existem algumas limitações do estudo descrito que devem ser consideradas. Primeiro, os dados foram recolhidos exclusivamente por meio de um questionário ao qual os sujeitos tinham que responder, ou seja, foi utilizada uma medida de autorrelato aplicada em um único período de tempo. Assim, as respostas dos sujeitos podem refletir, por exemplo, o seu estado emocional daquele momento e não a sua verdadeira opinião sobre os temas abordados. Por outro lado, pode acontecer que os trabalhadores não estejam completamente conscientes das práticas que são disponibilizadas nas organizações onde trabalham. Por estas e outras razões, esta forma de recolhimento de dados pode fazer com que surjam determinados enviesamentos nos resultados. Uma forma de reduzir a probabilidade de ocorrer estes enviesamentos é desenvolver estudos longitudinais futuros que permitam fazer avaliações repetidas no decurso do tempo.

Uma segunda limitação deste estudo relaciona-se com o fato de as práticas disponibilizadas pelas organizações não terem sido agrupadas em categorias, mas estudadas enquanto um único conjunto. No seu estudo, Allen (2001) agrupou a lista de benefícios em duas categorias: benefícios relacionados com o trabalho flexível (horário flexível e semana de trabalho compri-

mida) e suporte relacionado com o cuidado de dependentes (creches/jardins de infância no local de trabalho e apoio nos cuidados a idosos). De fato, os seus resultados demonstraram que apenas a categoria do trabalho flexível esteve significativamente relacionada com as variáveis estudadas. Allen (2001) refere que estas descobertas podem ocorrer porque todos os empregados podem se beneficiar de opções de trabalho flexível, enquanto é mais provável que os benefícios relacionados ao cuidado de dependentes sejam valorizados apenas por um subconjunto da força de trabalho. Assim, uma vez que diferentes tipos de práticas têm diferentes relações com outras variáveis, seria importante analisar as hipóteses deste estudo utilizando categorias de práticas em vez de agrupá-las em um único conjunto.

Outra limitação inerente a este estudo reside no fato de se estar a lidar, indiretamente - por meio da participação dos sujeitos - com muitas organizações. Estas, por sua vez, podem diferir substancialmente umas das outras em termos de, por exemplo, clima, cultura, suporte das chefias e tantas outras dimensões que não foram controladas nesta investigação. Por isso, aspectos relacionados a estas dimensões podem ter exercido algum efeito nas variáveis estudadas.

Vários estudos têm demonstrado a importância da satisfação com o trabalho, porque os trabalhadores mais satisfeitos são também os que atingem melhores níveis de desempenho, os que mais exibem comportamentos de cidadania organizacional, os que menos faltam, os que menos chegam atrasados e os que menos abandonam a organização (Harrison et al., 2006; Judge et al., 2001; Riketta, 2008). Deste modo, parece extremamente importante para o bom funcionamento das organizações que estas consigam fazer com que seus trabalhadores estejam satisfeitos com o trabalho. Este estudo, ao salientar a importância da FT→F enquanto variável mediadora da relação entre as práticas de conciliação e a satisfação com o trabalho, sugere que uma forma que as organizações têm para fazerem com que seus trabalhadores estejam satisfeitos com o trabalho é disponibilizar práticas conciliadoras dos domínios do trabalho e da família que sejam percebidas pelos trabalhadores como uma forma de o desempenho do papel profissional enriquecer o desempenho do papel familiar. Isto significa, como já referido anteriormente,

que não basta às organizações disponibilizarem práticas, mas que essas mesmas práticas têm que ser valorizadas pelos trabalhadores enquanto práticas que lhes permitem desenvolver competências e atitudes que são úteis para o desempenho do seu papel familiar. Esta conclusão tem importantes implicações para as organizações. Assim, em conformidade com o estudo de Muse et al. (2008), estes dados sugerem que, quando do momento de decisão sobre as práticas que devem ou não ser disponibilizadas, as organizações devem avaliar as percepções que os trabalhadores têm sobre o valor das práticas que se pretende disponibilizar.

Os dados obtidos salientam o papel importante da F T→F e, conseqüentemente, a importância de as organizações proporcionarem aos seus colaboradores uma vida mais equilibrada entre trabalho e família. Mais especificamente, Thompson et al. (1999) afirmaram que, se as organizações não proporcionarem tal equilíbrio, surgirão tensões na vida pessoal dos colaboradores que, por sua vez, afetarão a capacidade dos empregados de se concentrarem e serem produtivos e criativos no trabalho.

Referências

- Allen, T. D. (2001). Family-supportive work environments: the role of organizational perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 58 (3), 414-435.
- Aryee, S., Srinivas, E. S., & Tan, H. H. (2005). Rhythms of life: antecedents and outcomes of work-family balance in employed parents. *Journal of Applied Psychology*, 90 (1), 132-146.
- Bakker, A. B., & Geurts, S. A. E. (2004). Towards a dual-process model of work-home interference. *Work and Occupations*, 31 (3), 345-366.
- Baltes, B. B., Briggs, T. E., Huff, J. W., Wright, J. A., & Neuman, G. A. (1999). Flexible and compressed workweek schedules: a meta-analysis of their effects on work-related criteria. *Journal of Applied Psychology*, 84 (4), 496-513.
- Barnett, R. C., & Hyde, J. S. (2001). Women, men, work, and family. *American Psychologist*, 56 (10), 781-796.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychology research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Behson, S. J. (2002). Which dominates? The relative importance of work-family organizational support and

- general organizational context on employee outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 61 (1), 53-72.
- Bohen, H. H., & Viveros-Long, A. (1981). *Balancing jobs and family life: do flexible schedules really help?* Philadelphia: Temple University Press.
- Boyar, S. L., & Mosley, D. C. (2007). The relationship between core self-evaluations and work and family satisfaction: the mediating role of work-family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior*, 71 (2), 265-281.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35 (5), 307-311.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53 (1), 279-307.
- Butler, A., Gasser, M., & Smart, L. (2004). A social-cognitive perspective on using family-friendly benefits. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 57-70.
- Butler, A. B., Grzywacz, J. G., Bass, B. L., & Linney, K. D. (2005). Extending the demands-control model: a diary study of Job characteristics, work-family conflict and work-family facilitation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78 (1), 155-169.
- Carlson, D., Kacmar, K., Wayne, J., & Grzywacz, J. (2006). Measuring the positive side of the work - family interface: development and validation of a work-family enrichment scale. *Journal of Vocational Behavior*, 68 (1), 131-164.
- Casper, W. J., & Buffardi, L. C. (2004). Work-life benefits and job pursuit intention: the role of anticipated organizational support. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (3), 391-410.
- Clark, A. E. (1997). Job satisfaction and gender: why are women so happy at work? *Labour Economics*, 4 (4), 341-372.
- Clark, S. C. (2001). Work cultures and work/family balance. *Journal of Vocational Behavior*, 58 (3), 348-365.
- Eby, L., Casper, W., Lockwood, A., Bordeaux, C., & Brinley, A. (2005). Work and family research in IO/OB: content analysis and review of the literature (1980-2002). *Journal of Vocational Behavior*, 66 (1), 124-197.
- Ford, M. T., Heinen, B. A., & Langkamer, K. L. (2007). Work and family satisfaction and conflict: a meta-analysis of cross-domain relations. *Journal of Applied Psychology*, 92 (1), 57-80.
- Frone, M. R. (2003). Work-family balance. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp.143-162). Washington, DC: APA.
- Greenhaus, J., Allen, T. D., & Spector, P. (2006). Health consequences of work-family conflict: the dark side of the work-family interface. *Research in Occupational Stress and Well Being. Employee Health, Coping and Methodologies*, 5, 61-98.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10 (1), 76-88.
- Greenhaus, J. H., & Parasuraman, S. (1999). Research on work, family, and gender: current status and future directions. In G. N. Powell (Ed.), *Handbook of gender and work* (pp.391-412). Newbury Park, CA: Sage.
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: a theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31 (1), 72-92.
- Grover, S. L., & Crooker, K. J. (1995). Who appreciates family-responsive human resource policies: the impact of family-friendly policies on the organizational attachment of parents and non-parents. *Personnel Psychology*, 48 (2), 271-288.
- Grzywacz, J. G. (2002). *Toward a theory of work-family facilitation*. Paper presented at the 32nd Annual Theory Construction and Research Methodology Workshop of the Persons; National Council on Family Relations, Houston, TX.
- Grzywacz, J. G., & Butler, A. B. (2005). The impact of job characteristics on work-to-family facilitation: testing a theory and distinguishing a construct. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (1), 97-109.
- Grzywacz, J. G., & Marks, N. F. (2000). Reconceptualizing the work-family interface: an ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (1), 111-126.
- Harrison, D. A., Neuman, D. A., & Roth, P. L. (2006). How important are job attitudes? A meta-analytic comparisons of integrative behavioural outcomes and time sequences. *Academy of Management Review*, 49 (2), 305-325.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127 (3), 376-407.
- Marks, S. R. (1977). Multiple roles and role strain: some notes on human energy, time and commitment. *American Sociological Review*, 42 (6), 921-936.
- Muse, L., Harris, S. G., Giles, W. F., & Field, H. S. (2008). Work-life benefits and positive organizational behavior: is there a connection? *Journal of Organizational Behavior*, 29 (2), 171-192.
- Parasuraman, S., & Greenhaus, J. H. (2002). Toward reducing some critical gaps in work-family research. *Human Resource Management Review*, 12 (3), 299-312.
- Perrewé, P., & Hochwarter, W. (2001). Can we really have it all? The attainment of work and family values. *Current Directions in Psychological Science*, 10 (1), 29-33.
- Premeaux, S. F., Adkins, C. L., & Mossholder, K. W. (2007). Balancing work and family: a field study of multi-dimensional, multi-role work-family conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 28 (6), 705-727.
- Riketta, M. (2008). The causal relation between job attitudes and performance: a meta-analysis of panel studies. *Journal of Applied Psychology*, 93 (2), 472-481.
- Scandura, T., & Lankau, M. (1997). Relationships of gender, family responsibility and flexible work hours to

- organizational commitment and job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 18 (4), 377-391.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Shockley, K. M., & Allen, T. D. (2007). When flexibility helps: another look at the availability of flexible work arrangements and work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 71 (3), 479-493.
- Sieber, S. D. (1974). Toward a theory of role accumulation. *American Sociological Review*, 39 (4), 567-578.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: application assessment, cause and consequences*. London: Sage.
- Thomas, L. T., & Ganster, D. C. (1995). Impact of family-supportive work variables on work-family conflict and strain: a control perspective. *Journal of Applied Psychology*, 80 (1), 6-15.
- Thompson, C. A., Beauvais, L. L., & Lyness, K. S. (1999). When work-family benefits are not enough: the influence of work-family culture on benefit utilization, organizational attachment, and work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 54 (3), 392-415.
- Voydanoff, P. (2004). Implications of work and community demands and resources for work-to-family conflict and facilitation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9 (4), 275-285.
- Wayne, J. H., Musisca, N., & Fleeson, W. (2004). Considering the role of personality in the work-family experience: relationships of the big five to work-family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior*, 64 (1), 108-130.

Recebido em: 21/8/2008

Versão final reapresentada em: 6/3/2009

Aprovado em: 8/5/2009

Caracterização clínica e psicossocial da clientela de um ambulatório de esterilidade

Clinical and psychosocial characterization of sterility clinic outpatients

Ricardo **GORAYEB**¹

Andréa Cristina de Toledo **BORSARI**²

Andreza Cristiana Ribeiro **GOMES**³

Adriana Peterson Mariano Salata **ROMÃO**⁴

Rosana **SHUHAMA**²

Resumo

Este estudo teve como objetivo descrever características demográficas, clínicas e psicossociais da clientela de um ambulatório de esterilidade e identificar motivação para atendimento psicológico. Tratou-se de estudo retrospectivo, com 50 casais, entrevistados no início do processo de investigação médica. Constatou-se que 80% dos casais estavam na primeira união conjugal, 64% tinham até oito anos de casados, 72% não tinham filhos e 78% vinham tentando engravidar há no máximo seis anos. Desconheciam as causas da infertilidade 36% dos casais, e 78% nunca haviam se submetido a procedimentos de reprodução assistida. Demonstraram interesse em participar de grupo de apoio psicológico 94% dos casais. Referências a medo de abortamento, malformação fetal e parto foram estatisticamente superiores aos medos relacionados à gravidez, procedimento de Reprodução Assistida e responsabilidades com o filho. Esses dados revelam variáveis importantes para a elaboração de intervenções fundamentadas no conhecimento da realidade dos pacientes.

Unitermos: Infertilidade. Psicologia da saúde. Reprodução assistida.

Abstract

The objective of this study was to describe the demographic, clinical and psychosocial characteristics of Sterility Clinic outpatients and to identify motivation for psychological care. It is a retrospective study, conducted using 50 couples, interviewed at the beginning of the medical inquiry process. Eighty percent of the couples were in their first marriage, 64% had been married for up to 8 years, 72% had no children and 78% had been trying to conceive for up to 6 years. The causes of infertility were unknown in thirty-six percent

▼▼▼▼▼

¹ Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento, Serviço de Psicologia. Av. dos Bandeirantes, 3900, 3º andar, 14049-900, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: R. GORAYEB. E-mail: <rgorayeb@fmrp.usp.br>.

² Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Hospital das Clínicas. Ribeirão Preto, SP, Brasil.

³ Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, SP, Brasil.

⁴ Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Departamento de Ginecologia e Obstetrícia. Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Agradecimento: a Gustavo Salata Romão pelo auxílio na análise estatística deste trabalho.

of the couples and 78% had never being subjected to Assisted Reproduction procedures. Ninety-four percent of the couples showed an interest in participating in a psychological support group. The fear of abortion, fetal malformation and delivery was statistically more frequent than fears related to pregnancy, Assisted Reproduction procedures and the responsibilities of parenthood. These data reveal significant variables for the development of interventions based on the knowledge of patients' circumstances.

Uniterms: Infertility. Health psychology. Assisted reproduction.

O quadro clínico de infertilidade é definido como ausência de gravidez após um ano de atividade sexual regular sem práticas de anticoncepção. Na presença de fator de risco masculino ou feminino de infertilidade, esse tempo é menor (Ferriani & Navarro, 2004). Os aspectos psicológicos da experiência de infertilidade têm sido discutidos de maneira relevante na literatura nacional e internacional. A infertilidade tem sido descrita como fonte de ansiedade para a maioria dos casais que a vivenciam, podendo desencadear sentimentos de inferioridade, raiva, culpa, depressão e frustração (Cousineau & Domar, 2007; Domar, Zuttermeister, Seibel & Benson, 1992; Farinati, Rigoni & Müller, 2006; Moreira, Melo, Tomaz & Azevedo, 2006; Serafini et al., 1998).

Considerando a investigação para diagnóstico médico, é possível observar que alterações da fertilidade são encontradas em ambos os parceiros com mais frequência do que se imagina. A dificuldade pode ser decorrente, na mulher, de disfunções ovulatórias, alterações da tuba uterina, abortamento espontâneo de repetição, endometriose pélvica, alterações genéticas, entre outras (Serafini et al., 1998). No homem, a infertilidade está relacionada à alteração dos parâmetros seminais (concentração, morfologia, motilidade e vitalidade), comprovada em pelo menos duas amostras de espermograma (Ferriani & Navarro, 2004), podendo existir também obstrução dos ductos ejaculatórios ou ocorrência prévia de vasectomia.

Além desses fatores, observa-se em países desenvolvidos uma tendência à postergação do casamento e da concepção em função da busca por qualificação profissional da mulher e de maior estabilidade financeira do casal, situação que pode dificultar os planos de uma gravidez, uma vez que a idade feminina está relacionada à quantidade e qualidade de óvulos.

Infertilidade e procedimentos de reprodução assistida: aspectos psicológicos

Para os casais que planejam filhos, o diagnóstico de infertilidade pode ocasionar um prejuízo nas relações sociais, profissional e conjugal, representando um obstáculo concreto à realização do projeto parental. Nessa direção, Cousineau e Domar (2007) assinalam o estresse e a falta de controle como intrínsecos a esse quadro, que também promove a estigmatização e a interrupção na trajetória para a vida adulta. Alesi (2005), por sua vez, acrescenta que a não concepção involuntária pode constituir uma crise importante na vida pessoal, trazendo tratamentos que mobilizam mudanças físicas e psicológicas para os casais.

Cwikel, Gidron e Sheiner (2004) afirmam que os problemas de fertilidade podem significar uma ofensa à autoestima, imagem corporal e autoavaliação para homens e mulheres que a vivenciam. O tratamento para infertilidade, por sua vez, pode ser longo e desgastante, e inclui diversos exames para a investigação de suas causas, entre eles, laboratoriais, físicos, ultrassonográficos, além de registro da temperatura corpórea basal, planejamento de relações sexuais, análise do muco cervical pós-coito e coleta de espermatozoide por masturbação, muitos desses considerados invasivos (McNaughton-Cassill et al., 2000).

Alguns estudos indicam que um período prolongado de tempo tentando engravidar, sem obtenção de sucesso, pode desencadear um desgaste para a qualidade do relacionamento conjugal e sexual (Chiba et al., 1997; Facchinetti, Matteo, Artini, Volpe & Genazzani, 1997). Nesta direção, Chiba et al. (1997) consideram um período acima de quatro anos de tentativas como relevante para um potencial prejuízo.

Os procedimentos de reprodução assistida (RA), como a inseminação intrauterina, a fertilização *in vitro* (FIV) ou a injeção intracitoplasmática de espermatozoide,

embora tenham provido muitos casais com uma nova oportunidade para a gravidez, também podem prolongar seu sofrimento e desapontamento, pois não oferecem garantia de sucesso. Assim, o casal percebe os mecanismos utilizados na busca de resolução de seu problema como insuficientes e a ansiedade e a frustração podem ser inevitáveis.

Tais procedimentos, associados à pressão social da família, amigos e conhecidos, podem gerar consequências psicológicas negativas, tais como aumento da ansiedade, depressão, conflitos matrimoniais, sentimentos de isolamento, raiva, fracasso pessoal, pessimismo, irritabilidade e deterioração do relacionamento sexual (Boivin, 1997; Collins, Freeman, Boxer & Tureck, 1992; Domar et al., 1992; Downey et al., 1989; Facchinetti et al., 1997; Farinati et al., 2006; Newton, Hearn & Yuzpe 1990).

Em um estudo para analisar características psicológicas e qualidade da relação conjugal de pacientes inférteis, realizado na China por Wang et al. (2007), observou-se que o *stress* relacionado à infertilidade e aos procedimentos de RA tinha um impacto negativo, avaliado por instrumentos psicológicos, sobre a saúde emocional e relacionamento conjugal das pacientes, quando comparado ao grupo controle. Para os autores, que defendem a atenção psicológica no cuidado ao quadro de infertilidade, a idade, a renda anual, a duração da infertilidade e o histórico de fracasso em procedimentos de fertilização têm correlação negativa com a saúde emocional e qualidade da relação conjugal.

Pottinger et al. (2006) estudaram as diferenças de gênero no enfrentamento da infertilidade e a associação entre enfrentamento e *stress* psicológico em casais que iriam se submeter a procedimentos de fertilização em um hospital universitário africano. O trabalho revelou que as mulheres pensavam, mais do que os homens, sobre o que haviam feito de errado para terem esse problema, e relatavam mais sobre sua dor para outras pessoas. Tais estratégias que estavam associadas a um nível de *stress* superior ao dos maridos.

Corrêa, Vizzotto e Cury (2007) procuraram avaliar, por meio de instrumento padronizado, a eficácia adaptativa de 57 casais brasileiros inseridos em um programa de RA, concluindo que, apesar de também

demonstrarem dificuldades, os homens apresentaram melhor eficácia adaptativa do que as mulheres durante o programa de fertilização. Todavia, deve-se considerar que esse estudo foi realizado com mulheres inférteis e homens férteis.

Urrutia, Genghini e Makuch (2002) procuraram descrever o que as mulheres atendidas no Ambulatório de Reprodução Humana da Universidade Estadual de Campinas sentiam e pensavam a respeito de seu diagnóstico de esterilidade primária. A pesquisa, realizada com 30 pacientes, evidenciou que o diagnóstico foi sinônimo de surpresa e tristeza, além de fonte de cobrança interna, familiar e social. As autoras relataram que a maioria das pacientes manifestou ambivalência e desesperança em relação ao resultado do tratamento, e um terço referiu tranquilidade e esperança frente aos mesmos.

Boivin et al. (1998) procuraram examinar, prospectivamente, as reações de homens e mulheres durante cada estágio do ciclo de fertilização *in vitro* (FIV) a partir de um inventário diário de sintomas. Os resultados sugeriram um padrão similar de respostas entre os casais e indicaram que o fator que mais influenciou as reações durante a FIV foi a incerteza do resultado do procedimento. As mulheres pareceram ser mais sensíveis em relação a esta incerteza, mas ambos responderam com sentimentos de ambivalência, que envolvem estresse emocional e sentimentos de esperança.

Desta forma, é importante considerar a infertilidade como um quadro que requer atenção do psicólogo da saúde para o auxílio aos casais no enfrentamento dos problemas psicológicos a ela relacionados. Convém ressaltar que, mediante pesquisa bibliográfica realizada para a execução deste estudo (Medline e Lilacs, nos últimos 20 anos), não foram encontrados artigos cujo objetivo estivesse voltado à caracterização demográfica ou psicossocial de um ambulatório ou serviço de reprodução assistida, especialmente na América Latina, embora existisse a descrição demográfica desses pacientes em artigos que possuísem outros objetivos.

Aspectos inerentes ao serviço público

Os procedimentos de RA requerem tecnologia e equipe especializadas, envolvendo um alto custo

financeiro; desta forma, são desenvolvidos predominantemente em clínicas e centros particulares. O Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (HCFMRP-USP) foi um dos primeiros serviços públicos do Brasil a oferecer um tratamento completo de RA, em 1991, com a primeira gravidez ao final de 1992 (Ferriani et al., 1995). Para a viabilização do processo, o hospital responsabiliza-se pelos gastos envolvidos com a investigação clínica, materiais utilizados nos procedimentos, além de equipe especializada, e o casal arca com os custos referentes aos medicamentos.

A equipe multiprofissional do Ambulatório de Esterilidade (AEST) do HCFMRP-USP, vinculado ao Departamento de Ginecologia e Obstetrícia da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, é composta por médicos, biólogos, auxiliares de enfermagem, enfermeiros, biomédicos, assistentes sociais e psicólogos.

Os pacientes são atendidos no ambulatório após a Divisão Regional de Saúde agendar a consulta de triagem, mediante encaminhamento de Unidades Básicas de Saúde de municípios de diversos estados brasileiros. Essa consulta busca avaliar aspectos referentes ao quadro clínico de infertilidade, averiguando se o caso é eletivo para o AEST ou se existe alguma contraindicação médica para a realização do procedimento de RA. Além disso, neste momento, é realizada uma entrevista com a assistente social para avaliar se o casal apresenta condições mínimas de custeio das medicações. Após a consulta de triagem, inicia-se a fase de investigação da infertilidade, que consome aproximadamente oito meses, contando com a adesão de ambos os cônjuges para a realização dos diversos exames e retornos médicos. Concluída essa etapa, a equipe estará em condições de indicar a técnica de RA mais adequada à problemática do casal.

O Serviço de Psicologia do HCFMRP-USP atua no AEST com um psicólogo contratado e um residente do Programa de Aprimoramento Profissional em Psicologia Clínica e Hospitalar (PAPPCH) desse hospital. As intervenções psicológicas desenvolvidas procuram considerar os preceitos estabelecidos pela instituição, alicerçados na prática da assistência, pesquisa e ensino. Assim, a rotina assistencial, fundamentada em intervenções breves, individuais e grupais, é conjugada com

a realização de pesquisas, que indagam sobre aspectos emocionais relacionados ao quadro de infertilidade, promovendo conhecimento, avaliação e reflexão sobre o trabalho do psicólogo nessa área. A prática de ensino é contemplada nas aulas teóricas, supervisões semanais e discussões de caso que o psicólogo contratado realiza com o residente do PAPPCH.

Considerando o quadro clínico de infertilidade conjugal como importante campo de atuação para a psicologia da saúde, este trabalho procurou descrever as características demográficas, clínicas e psicossociais da clientela de um ambulatório de esterilidade, pretendendo identificar motivações, medos e expectativas desses pacientes, além da demanda por atendimento psicoterápico, para que, assim, sejam proporcionadas intervenções psicológicas pertinentes às necessidades dos pacientes.

Método

Foi realizado um estudo retrospectivo baseado na análise quantitativa e qualitativa de entrevistas realizadas com casais do AEST após consulta médica no ambulatório, durante o ano de 2001. As entrevistas, de aproximadamente uma hora e trinta minutos de duração, eram parte da atividade assistencial psicológica, e eram realizadas pelo psicólogo contratado e um residente do PAPPCH seguindo um roteiro semiestruturado, elaborado pelo serviço de psicologia para investigar características demográficas, clínicas e psicossociais dos pacientes do AEST e averiguar a necessidade de atendimento psicoterápico individual ou grupal.

O roteiro semiestruturado contava com 35 questões abertas e 10 fechadas, que investigavam dados demográficos, nível de informação sobre a doença, nível de informação sobre os procedimentos de RA, dinâmica familiar e conjugal, além de motivação para ter filho e adotar. Também faziam parte do roteiro questões sobre as expectativas em relação aos procedimentos de RA, relacionadas ao bebê, à equipe médica e à gravidez. Foram investigados os medos referentes aos procedimentos de RA, aborto, gravidez, parto e bebê, além da motivação para participar de grupo de apoio psicológico e da existência de acompanhamento psicológico e psiquiátrico prévios.

Durante o ano de 2001 foram entrevistados 113 casais do Ambulatório de Esterilidade. Com a finalidade de realizar um estudo de caracterização deste ambulatório, foram selecionados 87 casais; foram descartadas 26 entrevistas em que haviam questões não respondidas ou incompletas (dados perdidos). Assim, foi encaminhado um projeto de pesquisa ao Comitê de Ética do HCFMRP-USP solicitando autorização para utilização dos dados da entrevista mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pacientes. Após aprovação do Comitê de Ética, os 87 casais foram contatados por telefone para explicação do referido projeto; na sequência, foi enviada uma correspondência contendo o TCLE e uma carta-resposta selada, para que os casais devolvessem o TCLE assinado. O estudo foi realizado com 50 casais, ou seja, com aqueles que responderam à carta contendo o TCLE.

Os dados coletados com o roteiro de entrevista foram categorizados e analisados quantitativa e qualitativamente. Para questões fechadas, foi realizada análise quantitativa por meio do programa estatístico Prisma 3.0, utilizando-se o teste não paramétrico de Fischer. Para as questões abertas, inicialmente foi empregada análise qualitativa de dados, utilizando a análise de conteúdo temática proposta por Bardin (1977) e Minayo (1994), seguida de análise quantitativa (com utilização do teste Qui-Quadrado), em questões nas quais havia o interesse de verificar diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres ($p \leq 0,05$).

Resultados

As mulheres tinham idade média de 30,8 (desvio-padrão - DP=4,98) e os homens de 33,5 (DP= 6,81) anos. A maioria dos casais (82% das mulheres, $n=41$; 80% dos homens, $n=40$) declarou estar vivendo sua primeira união conjugal; 78% deles ($n=39$) eram casados e 22% ($n=11$) viviam em união estável. Em relação à procedência, 30% dos casais ($n=15$) residiam em Ribeirão Preto, 54% ($n=27$) moravam até 140km de distância e 16% ($n=8$) provinham de localidades mais distantes. No que se refere à escolaridade, 42% das mulheres ($n=21$) e dos homens apresentavam de 9 a 11 anos de estudo, o que corresponde ao ensino médio completo ou incompleto. Quanto à situação econômica, foi observado que para 8% dos casais ($n=4$) a renda mensal relatada foi de

1,0 a 3,0 salários-mínimos, 66% ($n=33$) referiram de 3,1 a 9,0 salários-mínimos e 26% ($n=13$) afirmaram receber acima de 9,1 salários-mínimos; para 44% das mulheres ($n=22$) e 64% dos homens ($n=32$), o trabalho relacionava-se ao nível primário de produção.

Entre os casais analisados, 94% ($n=47$) informaram a familiares e amigos mais próximos sobre o quadro clínico de infertilidade conjugal. A respeito da qualidade da influência social que sofriam, 44% ($n=22$) relataram incentivos em relação à busca por filhos, 24% ($n=12$) citaram o apoio social concomitante à cobrança, 22% ($n=11$) disseram sentir-se cobrados socialmente pela ausência de filhos e 10% afirmaram que a opinião alheia não tinha relevância em suas vidas. No que tange à religiosidade, 72% dos casais ($n=36$) declararam-se católicos, 18% ($n=9$) evangélicos, 8% ($n=4$) espíritas e 2% ($n=1$) referiram não ter religião definida.

O tempo de casamento relatado pelos casais foi de até oito anos para 64% dos pares ($n=32$), e acima de oito anos para o restante. Quanto à experiência de maternidade/paternidade, 82% das mulheres ($n=41$) e 72% dos homens ($n=36$) afirmaram não ter filhos; os demais referiram ter filhos desta ou de relações anteriores. No que diz respeito ao período de tempo em que estavam tentando engravidar, 48% dos casais ($n=24$) relataram um período de, no máximo, quatro anos de tentativas; outros 30% ($n=15$) referiram estar de 4 a 6 anos tentando conceber.

Quando questionados a respeito da qualidade da relação conjugal, 52% ($n=26$) dos casais consideraram seu relacionamento afetivo ótimo, 44% ($n=22$) declararam-no bom e 4% ($n=2$) julgaram-no regular. A área sexual foi avaliada como ótima por 36% dos casais ($n=18$), considerada boa por 60% deles ($n=30$) e regular para apenas 4% ($n=2$) dos entrevistados.

Em relação ao quadro clínico de infertilidade conjugal, 36% das mulheres ($n=18$) e 40% dos homens ($n=20$) relataram desconhecer as causas. Entre as entrevistadas que tinham conhecimento de seu quadro clínico, 16% ($n=8$) referiram obstrução tubária, 12% ($n=6$) mencionaram síndrome do ovário policístico, 10% ($n=5$) relataram endometriose e 6% ($n=3$) já haviam realizado a laqueadura tubária. Entre os parceiros, 30% ($n=15$) disseram que existiam alterações no exame de espermograma, quer fossem vinculadas à motilidade, concentração, vitalidade ou qualidade, 2% ($n=1$) haviam

apresentado câncer de próstata e 2% (n=1) tinham realizado vasectomia. Além desses fatores, 12% das mulheres (n=6) e 26% dos homens (n=13) afirmaram que os exames prévios não detectaram nenhuma patologia relevante que justificasse a infertilidade.

Em relação aos procedimentos de RA, 78% dos casais (n=39) afirmaram nunca tê-los realizado, 16% (n=8) submeteram-se ao processo uma vez, enquanto 6% (n=3) passaram por essa experiência mais de uma vez. Quanto ao conhecimento a respeito dos procedimentos, 6% das mulheres (n=3) e 14% dos homens (n=7) manifestaram um conhecimento satisfatório dos procedimentos, 32% das mulheres (n=16) e 26% dos homens (n=13) revelaram um conhecimento parcial dos procedimentos, 22% das mulheres (n=11) e 12% dos homens (n=6) estavam pouco informados do assunto, além do relato de total falta de informação na área para 40% das mulheres (n=20) e 48% dos homens (n=24).

Quando indagados sobre a motivação para ter um filho, 36% das mulheres (n=18) e 18% dos homens (n=9) afirmaram que um filho fazia falta em suas vidas, com relatos como: "Não falta mais nada para nós, falta só uma criança" ou "Casal é gostoso, mas chega uma hora que falta alguma coisa". Há significativamente mais mulheres do que homens apresentando esta resposta. Já para 18% das mulheres (n=9) e 12% dos homens (n=6), a ideia de ter um filho foi algo que ocorreu naturalmente, após algum tempo de casamento, como assim descrito: "Eu acho que isso é uma coisa natural depois que o casal decide que vai ficar junto". Além disso, existiram razões específicas para cada gênero, por exemplo, para 14% dos homens (n=7) a questão de continuidade do sobrenome foi citada e para 4% das

mulheres (n=2), a demanda foi marcada pela sua idade.

A respeito das mudanças ocorridas com a chegada do filho, 28% das mulheres (n=14) e 20% dos homens (n=10) acreditavam que ficariam mais alegres e/ou felizes, apresentando verbalizações como: "Eu acho que ter um filho vai ser só alegria, é a satisfação maior" ou "Vai ter mais alegria na vida da gente, nós vamos sentir a vida completa". Por outro lado, 18% das mulheres (n=9) e 26% dos homens (n=13) manifestaram preocupação em relação às responsabilidades que um filho traz, afirmando que "Muitas coisas vão mudar, vai ser uma preocupação maior, tudo vai girar em torno da criança, para o bem dela" ou "Eu acho que muda, vai mudar as responsabilidades, a gente vai ter que pensar mais nas coisas".

Além disso, para 24% das mulheres (n=12) e 8% dos homens (n=4), a chegada do filho acarretaria alterações importantes na rotina do casal, modificando horários e o ritmo de vida presente, o que pode ser percebido nos seguintes relatos: "Com o filho, altera toda a rotina de uma casa. Em termos de horário, de alimentação, passeio, vai dar um giro de 360 graus" ou "Tudo, porque até agora foi uma vida para dois. A casa agora fica arrumadinha, comida na hora certa, mas depois com o bebê não vai ter hora mais para nada...". Embora apresentando frequência diversa nos relatos acima, não houve diferença estatisticamente significativa nas respostas apresentadas entre mulheres e homens nesta questão. Na Tabela 1 é possível visualizar as diferenças de opinião entre homens e mulheres no que se refere à motivação e expectativa a respeito do filho.

Quando questionados a respeito da adoção, 32% das mulheres (n=16) e 26% dos homens (n=13) afirma-

Tabela 1. Frequência e porcentagem do relato de casais do Ambulatório de Esterilidade do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, sobre motivação e expectativa em relação ao filho. (2001).

Aspectos psicossociais		Mulher		Homem	
		Frequência	%	Frequência	%
Motivação para ter um filho	Filho é algo que faz falta	18*	36	9*	18
	Filho é algo esperado após o casamento	9	18	6	12
	Continuidade do sobrenome	0	0	7	14
	Idade	2	4	0	0
Expectativa	Felicidade, Alegria	14	28	10	20
	Preocupações	9	18	13	26
	Alterações na rotina	12	24	4	8

* Diferença estatisticamente significativa (teste Qui-Quadrado).

ram que adotariam uma criança apenas se não conseguissem ter o filho biológico, 26% das mulheres (n=13) e 32% dos homens (n=16) disseram que não pretendiam adotar e, para 20% das mulheres (n=10) e 16% dos homens (n=8), a adoção era percebida como algo positivo e possível de acontecer. Além disso, 22% das mulheres (n=11) e 26% dos homens (n=13) relataram não ter uma opinião formada sobre o tema ou não ter pensado no assunto.

Ao analisar a Tabela 2, constata-se que os medos relatados com maior frequência pelos casais referiam-se ao parto, à possibilidade de aborto e riscos à saúde do bebê, como malformação fetal e doenças congênitas. Os relatos desses medos foram estatisticamente superiores aos demais medos referidos. É fundamental salientar que não existiram diferenças estatisticamente significativas entre as frequências dos medos relatados por homens e mulheres. A frequência do medo referente ao aborto mostrou-se estatisticamente superior àquelas relacionadas aos medos da gravidez, do procedimento de RA e de responsabilidades em relação à maternidade/paternidade ($p < 0,01$). O medo em relação à saúde do bebê apresentou-se estatisticamente superior aos medos de gravidez, do procedimento de RA e de responsabilidades ($p < 0,01$). Além disso, o medo do parto mostrou-se estatisticamente superior aos medos vinculados à gravidez, procedimento de RA e de responsabilidades ($p < 0,01$). Em relação à experiência de aborto, foi analisada a frequência do relato de medo dessa ocorrência, observando-se não haver diferença estatística entre os dez casais que a vivenciaram, quando

comparados com os casais que nunca passaram por esta realidade.

Quanto à motivação para participar de um grupo informativo e de apoio psicológico pré-fertilização, 94% dos casais (n=47) demonstraram interesse em comparecer, tendo os 6% restantes (n=3) relatado impossibilidade de frequentá-lo devido ao trabalho ou à distância de sua cidade. Em relação à existência de atendimento psicológico prévio, foi observado que 84% das mulheres (n=42) mencionaram não ter se submetido a qualquer tratamento psicológico, relato que, no caso dos homens, sobe para 94% (n=47). A respeito de atendimento psiquiátrico, foi verificado que esse nunca ocorreu para 92% das mulheres (n=46) e 94% dos homens (n=47).

Discussão

Este trabalho procurou descrever as características demográficas, clínicas e psicossociais de pacientes de um ambulatório de esterilidade, incluindo motivações, medos e expectativas desses indivíduos, além de investigar o interesse por atendimento psicoterápico neste cenário. Os sujeitos deste estudo trabalhavam, em grande parte, no nível primário de produção, apresentando níveis de renda que oscilavam de três a nove salários-mínimos, apesar de possuírem um nível de instrução superior à média brasileira. Contudo, considerando o custo oneroso dos procedimentos de RA no setor privado e a baixa taxa de sucesso desses, é compreensível a procura desse tipo de tratamento no serviço público pela grande maioria destes pacientes.

Chiba et al. (1997) consideram um período acima de quatro anos de tentativas relevante para um potencial prejuízo da qualidade do relacionamento conjugal e sexual. No estudo aqui descrito, constatou-se que a maioria dos casais avaliou seu relacionamento conjugal como satisfatório, classificando-o como ótimo e bom, sinalizando, assim, a ausência do relato de dificuldades conjugais relevantes, apesar de estarem, na maioria, tentando engravidar há mais de quatro anos. É importante considerar, contudo, que os cônjuges foram entrevistados em conjunto, o que pode ter contribuído para uma avaliação idealizada do relacionamento, com

Tabela 2. Frequência e porcentagem dos medos relatados por membros dos casais em investigação no Ambulatório de Esterilidade do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo. (2001).

Medos	Mulher		Homem	
	Frequência	%	Frequência	%
Riscos do parto*	20	40	15	30
Aborto*	23	46	18	36
Referente ao bebê*	23	46	17	34
Gravidez	5	10	1	2
Riscos do procedimento	1	2	1	2
Responsabilidades	1	2	2	4

* Diferenças estatisticamente superiores quando comparadas aos demais medos.

apreciações positivas devido à presença do parceiro. Soma-se a isso o fato de a entrevista ter sido realizada por um membro da equipe, o psicólogo, que embora explicita seu papel de apoio e acolhimento aos casais, também pode ser percebido como alguém que poderia excluí-los do atendimento médico em função de uma avaliação negativa do relacionamento conjugal. No que se refere à qualidade do relacionamento sexual, foi observado que as avaliações não foram tão positivas quanto às apresentadas para a relação afetiva. Uma possível explicação para isso seria o quadro clínico de infertilidade, que impõe datas e horários programados para o coito, sucessivas tentativas de gravidez e repetidas vivências de fracasso, condicionando ainda mais a relação que se estabelece entre sexo e fecundação, em detrimento do prazer.

Em relação ao apoio social, foi observado que a grande maioria, 94% dos casais (n=47), referiu ter comunicado a familiares ou amigos sobre a infertilidade conjugal, o que pode indicar que socialmente existe algum grau de compartilhamento do problema. Ao avaliar a qualidade da influência que sofrem, os casais expõem uma postura de apoio e incentivo ao lado da típica cobrança por filhos para aqueles que não os têm, presentes nos relatos de 46% (n=23) da amostra, o que ressalta a ideia da infertilidade como fonte de estresse nas relações sociais.

Considerações Finais

Os dados também apontam o desconhecimento das causas de infertilidade conjugal para uma parcela considerável dos casais, bem como a falta de informação em relação aos procedimentos de RA para a maioria deles, talvez justificados pelo fato de 78% dos entrevistados (n=39) nunca terem se submetido a qualquer técnica de RA e estarem no início do processo e contato com a equipe. Esses dados sinalizam a necessidade de intervenções específicas da equipe multidisciplinar que favoreçam o fornecimento de informações e esclarecimentos médicos aos casais.

No que se refere à expectativa de ter um filho, observou-se que as respostas apresentadas pelas pacientes estiveram relacionadas à crença de que ficariam mais felizes com a chegada deste e à percepção das alterações importantes na rotina do casal. Os

homens, por sua vez, manifestaram preocupação em relação às responsabilidades advindas da paternidade; também acreditavam que ficariam mais felizes, mas poucos relataram sobre a alteração da rotina para o casal. Assim, nota-se que as mulheres percebiam mais claramente as alterações na rotina conjugal e os homens ressaltaram as responsabilidades, sobretudo financeiras, derivadas da vinda do filho.

As motivações femininas e masculinas estiveram vinculadas à falta do filho em suas vidas e à ideia do planejamento desse após o casamento. Além disso, os homens citaram a questão da continuidade do sobrenome, não referida pelas mulheres, mais atentas à idade. Foi observado que as mulheres apresentaram significativamente maior frequência do relato de que o filho fazia falta em sua vida, o que pode estar relacionado a fatores culturais, que associam a ideia de maternidade às de completude e felicidade, como pode ser observado no estudo de Trindade e Enumo (2002).

Em relação à adoção, notou-se que a maioria de homens e mulheres afirmou não desejar adotar, ou que adotariam apenas se não conseguissem êxito nos procedimentos de RA. Esta questão merece uma investigação mais detalhada, no sentido de averiguar se, com a disponibilidade e diversidade de técnicas de reprodução assistida, a procura por adoção declinou em casais que não engravidam naturalmente.

A maioria dos estudos enfatiza a importância da atenção psicológica ao casal infértil, uma vez que ansiedades e medos são observados em ambos os cônjuges. Neste trabalho, foi verificado que os medos referentes ao parto, aborto e riscos relacionados à saúde do bebê foram acentuados em homens e mulheres, não havendo diferenças estatísticas entre os cônjuges, o que ratifica a ideia de que ambos necessitam igualmente de apoio psicológico. Nesta direção, tendo em vista os medos salientados, seria oportuna a avaliação do nível de ansiedade e depressão desta clientela, mais precisamente por meio de instrumentos que possam avaliar a existência destas dificuldades vinculadas à infertilidade. Porém, até o momento, não há instrumento com essa finalidade criado ou adaptado para a língua portuguesa.

A respeito do apoio psicológico, é possível perceber que 94% dos casais (n=47) avaliaram positivamente o auxílio nessa área, embora a grande maioria

de mulheres e homens tenha mencionado que nunca se submeteu a qualquer tratamento psicológico ou psiquiátrico. Por outro lado, é observada na prática ambulatorial uma baixa demanda por psicoterapia, o que torna necessários novos estudos que possibilitem a compreensão deste fenômeno e a extensão deste serviço aos pacientes necessitados.

Os dados coletados neste estudo podem contribuir para o conhecimento do contexto sociodemográfico e psicossocial no qual casais inférteis em busca de reprodução assistida estão inseridos, permitindo a elaboração de propostas de atendimento psicológico adequadas ao perfil dessa clientela. Convém enfatizar que os dados encontrados podem ser aplicados apenas à população descrita, e não generalizados amplamente.

Nesta direção, sugere-se que grupos de apoio psicológico aos casais com diagnóstico de infertilidade possam ser eficientes para a redução dos medos e ansiedades relatados. Variáveis como nível de informação sobre o quadro clínico e procedimentos de RA, apoio e cobrança social, motivação para ter filho, relacionamento conjugal e sexual e expectativas e medos referentes aos procedimentos de RA devem ser consideradas nas intervenções psicológicas. É fundamental que atendimentos psicológicos em grupo ou individuais possam ser oferecidos a casais ou pacientes que possuam demanda para tal, bem como o desenvolvimento de intervenções que conciliem o atendimento psicológico focal à informação médica, visando esclarecimentos e informações a respeito do quadro de infertilidade conjugal e procedimentos de RA. Além disso, grupos de apoio específico para casais onde há histórico de aborto de repetição seriam desejáveis, considerando-se as ansiedades referidas pelos casais que apresentam esse quadro clínico.

Referências

- Alesi, R. (2005). Infertility and its treatment: an emotional roller coaster. *Australian Family Physician*, 34 (3), 135-138.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona.
- Boivin, J. (1997). Is there too much emphasis on psychosocial counseling for infertile patients? *Journal of Assisted Reproduction and Genetics*, 14 (4), 184-186.
- Boivin, J., Andersson, L., Skoog-Svanberg, A., Hjelmstedt, A., Collins, A., & Bergh, T. (1998). Psychological reactions during *in vitro* fertilization: similar response pattern in husbands and wives. *Human Reproduction*, 13 (11), 3262-3267.
- Chiba, H., Mori, E., Morioka, Y., Kashiwakura, M., Nadaoka, T., Saito, H., & Hiroi, M. (1997). Stress of female infertility: relations to length of treatment. *Gynecology Obstetric Investigation*, 43 (3), 171-177.
- Collins, A., Freeman, E. W., Boxer, A. S., & Tureck, R. (1992). Perceptions of infertility and treatment stress in females as compared with males entering *in vitro* fertilization treatment. *Fertility and Sterility*, 57 (2), 350-356.
- Corrêa, K. R. F. D'C., Vizzotto, M. M., & Cury, A. F. (2007). Avaliação da eficácia adaptativa de mulheres e homens inseridos num programa de fertilização *in vitro*. *Psicologia em Estudo*, 12 (2), 363-370.
- Cousineau, T. M., & Domar, A. D. (2007). Psychological impact of infertility. *Best Practice & Research Clinical Obstetrics and Gynaecology*, 21 (2), 293-308.
- Cwikel, J., Gidron, Y., & Sheiner, E. (2004). Psychological interactions with infertility among women. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 117 (2004), 126-131.
- Domar, A. D., Zuttermeister, M. A., Seibel, M., & Benson, H. (1992). The prevalence and predictability of depression in infertile women. *Fertility and Sterility*, 58 (6), 1158-1163.
- Downey, J., Yingling, S., McKinney, M., Husami, N., Jewelewicz, R., & Maidman, J. (1989). Mood disorders, psychiatric symptoms, and distress in women presenting for infertility evaluation. *Fertility and Sterility*, 52 (3), 425-432.
- Facchinetti, F., Matteo, M. L., Artini, G. P., Volpe, A., & Genazzani, A. R. (1997). An increased vulnerability to stress is associated with a poor outcome of *in vitro* fertilization-embryo transfer treatment. *Fertility and Sterility*, 67 (2), 309-314.
- Farinati, D. M., Rigoni, M. S., & Muller, M. C. (2006). Infertilidade: um novo campo da psicologia da saúde. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 23 (4), 433-439.
- Ferriani, R. A., & Navarro, P. A. A. S. (2004). *Protocolos de condutas em infertilidade conjugal*. São Paulo: Conexão Brasil.
- Ferriani, R. A., Moura, M. D., Sala, M. M., Yamazaki, R., Reis, R. M., & Sá, M. F. S. (1995). Fertilidade assistida no Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto (HCRP). *Reprodução e Climatério*, 10 (4), 151-152.
- McNaughton-Cassill, M. E., Bostwick, M., Vanscoy, S. E., Arthur, N. J., Hickman, T. N., Robinson, R. D., & Neal, G. S. (2000). Development of brief stress management support groups for couples undergoing *in vitro* fertilization treatment. *Fertility and Sterility*, 74 (1), 87-93.
- Minayo, M. C. S. (1994). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Moreira, S. N. T., Melo, C. O. M., Tomaz, G., & Azevedo, G. D. (2006). Estresse e ansiedade em mulheres inférteis. *Revista Brasileira Ginecologia Obstétrica*, 28 (6), 358-364.
- Newton, C. R., Hearn, M. T., & Yuzpe, A. A. (1990). Psychological assessment and follow-up after *in vitro* fertilization:

- assessing the impact of failure. *Fertility and Sterility*, 54 (5), 879-886.
- Pottinger, A. M., McKenzie, C., Fredericks, J., DaCosta, V., Wynter, S., Everett, D., & Walters, Y. (2006). Gender differences in coping with infertility among couples undergoing counselling for *in vitro* fertilization treatment. *West Indian Medical Journal*, 55 (4), 237-242.
- Serafini, P., White, J., Petracco, A., Motta, E., Yadid, I. M., & Coslovsky, M. (1998). *O bê a bá da infertilidade*. São Paulo: Organon.
- Trindade, Z. A., & Enumo, S. R. F. (2002). Triste e incompleta: uma visão feminina da mulher infértil. *Psicologia USP*, 13 (2), 151-182.
- Urrutia, D. N., Genghini, M. H. R. R., & Makuch, M. Y. (2002). Vivências de mulheres com diagnóstico de infertilidade primária: significado para o atendimento ambulatorial. *Reprodução & Climatério*, 17 (2), 118-121.
- Wang, K., L., J., Zhang, J. X., Zhang, L., Yu, J., & Jiang, P. (2007). Psychological characteristics and marital quality of infertile women registered for *in vitro* fertilization-intracytoplasmic sperm injection in China. *Fertility and Sterility*, 87 (4), 792-798.

Recebido em: 6/8/2007

Versão final reapresentada em: 30/7/2008

Aprovado em: 29/9/2008

Qualidade de vida em idosas: a importância da dimensão subjetiva

Quality of life in elderly women: the importance of the subjective dimension

Tatiana Quarti **IRIGARAY**¹

Clarissa Marcelli **TRENTINI**²

Resumo

Este estudo teve por objetivo investigar o conceito de qualidade de vida para idosas, pontuando os aspectos que elas consideram mais importantes, os que melhoram e os que prejudicam sua qualidade de vida. Participaram do estudo 103 idosas, que responderam acerca de informações sociodemográficas e a um questionário composto por quatro questões abertas que investigavam sobre a sua percepção subjetiva de qualidade de vida. Utilizou-se o método amostral de conveniência. Os dados foram categorizados mediante análise de conteúdo. Os resultados demonstraram uma associação entre qualidade de vida e afetos positivos, saúde e independência. Os fatores apontados como importantes para qualidade de vida foram afetos positivos, saúde e boas condições financeiras. Prejudicam o bem-estar os fatores sociais, os problemas de saúde e familiares. Melhoraria a qualidade de vida ter mais saúde, lazer e menos problemas familiares. Conclui-se que a qualidade de vida é determinada por fatores múltiplos, contemplando aspectos físicos, psicológicos e sociais.

Unitermos: Envelhecimento. Idoso. Qualidade de vida.

Abstract

The aim of the present study was to analyze the concept of quality of life in elderly women, demonstrating what is important for them, as well as those aspects that may improve or detract from their quality of life. The sample consisted of 103 elderly women that answered questions concerning socio-demographic information and a questionnaire consisting of four open questions about their subjective perception of quality of life. The Convenience sampling method was used. The data were categorized according to analysis of the content. The results showed an association between the concept of quality of life and positive affects, health and independence. The factors identified as being important to quality of life were positive affects, health and a good financial situation. The aspects that adversely affected their quality of life were social situation, health problems and family problems. The following aspects may improve their quality of life: Better health, more leisure time and fewer family problems. The study indicates that quality of life is determined by multiple factors, involving physical, psychological and social aspects.

Uniterms: Aging. Aged. Quality of life.

▼▼▼▼▼

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica. Av. Ipiranga, 6690, Jd. Botânico, 90610-000, Porto Alegre, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: T.C. IRIGARAY. E-mails: <tati.irigaray@ig.com.br>; <tatiana.irigaray@superig.com.br>.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia. Porto Alegre, RS, Brasil.

A avaliação da qualidade de vida tem recebido a atenção de diferentes áreas do conhecimento nos últimos anos. Embora ainda inexista um consenso sobre o seu significado, há uma certa unanimidade entre os estudiosos em utilizar a definição do Grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde (Grupo WHOQOL). De acordo com este grupo, a qualidade de vida é definida como a percepção que o indivíduo tem sobre a sua posição na vida, considerando o contexto de sua cultura e de acordo com os sistemas de valores da sociedade em que vive, bem como em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (WHOQOL Group, 1998).

A qualidade de vida é um conceito difícil de ser medido, pois representa uma avaliação única, individual (Carr & Higginson, 2001; Fry, 2000). Além disso, os valores de referência do indivíduo podem mudar com o passar do tempo (Carr, Gibson & Robinson, 2001). Segundo o estudo de Bowling (1995), os domínios considerados importantes para a qualidade de vida mudam com a idade. Desta forma, pessoas mais jovens dariam mais importância ao trabalho e às finanças, enquanto os idosos julgariam a saúde e a mobilidade como os itens mais importantes para a qualidade de vida (Bowling, 1995).

Especificamente na velhice, a preocupação com a qualidade de vida ganhou expressão nos últimos trinta anos. Isto se deu, entre outros motivos, devido ao aumento do número de idosos na população e a expansão da longevidade. Sabe-se que a qualidade de vida compreende um conceito complexo, que tem múltiplas dimensões, é multideterminado, diz respeito à adaptação de indivíduos e grupos de pessoas em diferentes épocas da vida, de uma ou várias sociedades (Neri, 2005). Assim, definir qualidade de vida na velhice não é tarefa fácil, pois tanto a velhice quanto a qualidade de vida são eventos dependentes do tempo (Neri, 2000).

Da mesma forma, Lawton (1991) também sustenta a ideia da multidimensionalidade da qualidade de vida na velhice e acrescenta que ela seria realizada a partir de critérios intrapessoais e sionormativos, a respeito do sistema pessoa-ambiente de um indivíduo, no momento atual, no passado e no futuro. Para ele, a qualidade de vida na velhice é dependente de muitos elementos que estão inter-relacionados, sendo o produto de uma história interacional que iria se deli-

neando à medida que os indivíduos e sociedades se desenvolvem. Ela envolveria uma comparação entre critérios objetivos e subjetivos associados a normas e a valores sociais e individuais, os quais estariam igualmente sujeitos a alterações no decorrer do tempo. O modelo de Lawton (1983) propõe que a avaliação da qualidade de vida na velhice dá-se sobre quatro dimensões sobrepostas e inter-relacionadas: condições ambientais, competência comportamental, qualidade de vida percebida e bem-estar subjetivo ou psicológico, das quais dependeria a funcionalidade do idoso.

De modo complementar, Neri (2003) sustenta que o conceito de qualidade de vida na velhice tem associação direta com a existência de condições ambientais que permitem aos idosos desempenhar comportamentos adaptativos, com a qualidade de vida percebida e também com o senso de autoeficácia. A avaliação subjetiva que cada indivíduo faz sobre seu funcionamento é o conteúdo primário da qualidade de vida percebida. Já a autoeficácia é um importante precursor do comportamento em todas as idades, uma vez que significa a crença aprendida do indivíduo a respeito de que dispõe dos recursos necessários para obter os resultados que almeja.

Ainda assim, apesar das definições acima, que incluem a ideia de subjetividade e/ou percepção pessoal, existem poucos estudos qualitativos sobre o significado da qualidade de vida para idosos (Borglin, Edberg & Hallberg, 2005). Entre os publicados, há um destaque para a importância dos vínculos familiares, relações sociais, saúde, independência, bem-estar psicológico, papéis sociais, atividades, recursos financeiros, viver em casa e ter uma boa vizinhança para uma boa qualidade de vida na velhice (Leung, Wu, Lue & Tang, 2004; Puts et al., 2007). Borglin et al. (2005) demonstraram que a qualidade de vida de idosos depende da preservação do *self* e da manutenção de objetivos ao longo de toda a vida. De acordo com esse trabalho, a experiência de qualidade de vida envolveria valores de vida, experiências anteriores, capacidade de se adaptar a mudanças, independência, atividade, saúde, relações sociais e viver em uma casa.

Em relação ao caráter subjetivo, atualmente reconhece-se que a qualidade de vida é uma avaliação dependente da subjetividade do indivíduo (WHOQOL Group, 1998). Segundo Trentini, Xavier e Fleck (2006) há

uma grande variabilidade entre as pessoas em relação às suas capacidades de enfrentamento às limitações físicas e às doenças, e também às suas expectativas em relação aos aspectos de saúde. Os conceitos individuais podem influenciar de maneira determinante a percepção do indivíduo sobre o seu estado de saúde e a sua satisfação com a vida. Consequentemente, duas pessoas com o mesmo estado objetivo/real de saúde podem apresentar qualidade de vida totalmente diferentes, devido aos aspectos subjetivos. Desta forma, entende-se por subjetividade a percepção do indivíduo acerca de sua própria qualidade de vida, não contemplando aspectos objetivos da saúde da pessoa.

Estudos brasileiros sobre a percepção subjetiva de qualidade de vida de idosos também são poucos. Conforme Xavier, Ferraz, Marc, Escosteguy e Moriguchi (2003), em um estudo realizado com idosos em Veranópolis (RS) sobre a percepção subjetiva de qualidade de vida, a presença de doenças e as limitações físicas foram os fatores determinantes de uma qualidade de vida negativa. Por outro lado, a qualidade de vida positiva foi definida, principalmente, pela presença de saúde, atividade, relações familiares, relações sociais, renda e bens. Outro estudo com idosos na cidade de Botucatu (SP) mostrou a presença de três grupos distintos de respostas sobre o que é qualidade de vida. O primeiro grupo enfatizou as relações pessoais, o bem-estar psicológico e a saúde, priorizando a questão afetiva e a família. O segundo ressaltou hábitos saudáveis, lazer e bens materiais, enfatizando o prazer e o conforto. Já o terceiro grupo mencionou a espiritualidade, o trabalho, a retidão, a caridade, o conhecimento e ambientes favoráveis, identificando como qualidade de vida conseguir colocar em prática o seu ideário de vida (Vecchia, Ruiz, Bocchi & Corrente, 2005).

Browne et al. (1994) realizaram uma pesquisa com idosos saudáveis, com mais de 65 anos, residentes na comunidade, buscando identificar quais os domínios de qualidade de vida mais relevantes para eles. Os autores verificaram que as variáveis mais destacadas foram as seguintes: atividades sociais e de lazer (95%), saúde (91%), relações com a família (89%), condições de moradia (80%) e religião (75%).

Em outro estudo realizado com idosos na cidade de Porto Alegre (RS), cujo objetivo era identificar os

fatores que permitem uma boa qualidade de vida na velhice, verificou-se que o domínio saúde foi o aspecto mais importante. Além da saúde, os idosos também ressaltaram os domínios psicológico, nível de independência, relações sociais, meio ambiente, espiritualidade e crenças pessoais (Fleck, Chachamovich & Trentini, 2003).

Este estudo teve como objetivo geral investigar o conceito de qualidade de vida para idosos. Os objetivos específicos incluíram: a) averiguar os aspectos mais importantes para a qualidade de vida; b) investigar os aspectos que prejudicavam o bem-estar; e c) identificar os aspectos que melhorariam a qualidade de vida.

Método

Participantes

Tratou-se de um estudo transversal e a amostra foi composta por 103 idosos, com idades entre 60 e 86 anos, participantes da Universidade para a Terceira Idade (UNITI) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O processo de amostragem foi o de conveniência, sendo que as 153 integrantes da UNITI foram convidadas a participar do estudo, mas apenas 103 consentiram em fazê-lo.

A UNITI é um projeto de extensão, ensino e pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, no Brasil. Esse projeto iniciou suas atividades no primeiro semestre de 1991, estando, atualmente, no seu 17º ano de funcionamento. Seu trabalho fundamenta-se nos princípios da educação permanente, tendo como objetivo principal potencializar os recursos humanos constituídos pela faixa etária dos sessenta anos ou mais. Seus participantes são pessoas da comunidade desta faixa etária, em média 150 participantes por semestre, em sua grande maioria mulheres idosas. Sua dinâmica de trabalho aborda questões cognitivas, sociais e comunitárias, levando os idosos a pensar e repensar o seu papel enquanto ser produtor e colaborador na sociedade. Na UNITI, os idosos são incentivados a conquistar, manter e preservar a autonomia, uma boa qualidade de vida e a independência. Também são estimulados a adquirir novas informações e ampliar conhecimentos.

Instrumentos

A ficha de dados sociodemográficos levantou as seguintes variáveis: sexo, idade, estado civil, escolaridade, renda, ocupação atual e percepção de saúde.

A percepção subjetiva da qualidade de vida foi examinada por meio de um questionário composto por quatro perguntas abertas que investigaram: 1) o que é qualidade de vida; 2) o que é importante para a qualidade de vida; 3) aspectos que prejudicam o seu bem-estar; e 4) aspectos que melhorariam sua qualidade de vida. A questão 1 investigava sobre o conceito, ou seja, a definição de qualidade de vida para as idosas. A questão 2 averiguava os aspectos mais importantes para a qualidade de vida, podendo os mesmos estar inclusos ou não no conceito de qualidade de vida. Já as questões 3 e 4 buscavam identificar os aspectos que melhorariam ou piorariam a qualidade de vida. Essas questões foram motivadas pelo trabalho de Fleck et al. (2003), que investigou, igualmente, a partir da metodologia dos grupos focais, a percepção de idosos saudáveis e doentes acerca de qualidade de vida e bem-estar.

Procedimentos

Foram realizados contatos com a Universidade para a Terceira Idade (UNITI), procedendo-se, assim, à inclusão das participantes na amostra. Todas as idosas preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, a partir daí, foram convidadas a responder acerca de informações sociodemográficas e percepção subjetiva de qualidade de vida.

Tanto a ficha de dados sociodemográficos quanto as questões sobre qualidade de vida são de caráter autoadministrável; contudo, um auxiliar de pesquisa (estudante de psicologia) sempre esteve à disposição das idosas para qualquer esclarecimento. As aplicações dos instrumentos foram feitas em grupos de até 15 participantes, sendo que cada participante respondeu individualmente aos dois questionários.

O projeto foi devidamente examinado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil (nº 06/0309). A submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa da PUCRS deu-se em função da execução da coleta paralelamente à elaboração de uma monografia para o Curso de Especialização em Psicologia Clínica: Avaliação Psicológica

da UFRGS e de uma dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica da PUCRS.

A descrição dos dados sociodemográficos foi realizada por meio das frequências absolutas e relativas, bem como média e desvio-padrão. Para análise desses dados, foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para ambiente Windows, versão 13.0.

As respostas das quatro questões abertas do questionário sobre o conceito de qualidade de vida, fatores importantes e aspectos que prejudicariam ou melhorariam a qualidade de vida foram analisadas mediante análise de conteúdo (Bardin, 2004).

Adotou-se o critério semântico para a identificação de categorias temáticas, baseadas no agrupamento de elementos de significados mais próximos que compunham as respostas das participantes. Após isso, foi realizada a contagem da frequência final dos elementos nas categorias. As repostas foram analisadas e, posteriormente, foram calculadas as frequências das categorias obtidas.

Resultados e Discussão

A amostra foi composta por 103 mulheres idosas com idades entre 60 e 86 anos (média de 69,2; desvio-padrão de 6,46). A maioria delas era aposentada (73,8%) e percebia-se como saudável (81,6%). A Tabela 1 mostra

Tabela 1. Características sociodemográficas da amostra estudada (n=103). Porto Alegre (RS), 2006.

Variáveis	n	%
<i>Estado civil</i>		
Casada/com companheiro	32	31,0
Viúva	46	44,7
Separada/divorciada/solteira	25	24,3
<i>Escolaridade</i>		
Ensino fundamental	21	20,4
Ensino médio	40	38,8
Ensino superior	42	40,8
<i>Renda</i>		
1 a 5 salários-mínimos	22	21,3
6 a 10 salários-mínimos	40	38,8
11 a 20 salários-mínimos	22	28,2
mais de 20 salários-mínimos	12	11,7

as características sociodemográficas da amostra em estudo. Conforme pôde ser observado, o estado civil mais frequente foi o de viúva (44,7%), a escolaridade mais prevalente o ensino superior (40,8%) e a renda mais presente foi a de 6 a 10 salários-mínimos (38,8%).

Na Tabela 2, estão apresentadas as respostas às questões sobre o conceito e os aspectos importantes para qualidade de vida. Verifica-se que o conceito de qualidade de vida apareceu associado com ter alegria na vida, amor, amizade, ter saúde, independência, atividades intelectuais, bom relacionamento com a família, boas condições financeiras, realizar atividades físicas, dieta equilibrada, conviver com a natureza, ser generosa e solidária. Essa evidência está de acordo com a literatura (Fleck et al., 2003; Lawton, 1983; Neri, 2005). No estudo de Fleck et al. (2003), o conceito de qualidade apareceu relacionado a uma heterogeneidade de aspectos, evidenciando a ideia de que a qualidade de vida de idosos constitui um construto multidimensional. Da mesma forma, Lawton (1983) e Neri (2005) afirmam que a qualidade de vida na velhice é um evento que tem múltiplas dimensões e é multideterminado. Ela consistiu em uma avaliação que contém várias dimensões, fundamentada em critérios sociais, normativos e do próprio indivíduo acerca das relações presentes, passadas e futuras entre o idoso e o seu ambiente.

O fator mais associado com qualidade de vida na velhice foi ter alegria na vida, amor e amizade. Esta associação foi encontrada no estudo de Fleck et al. (2003) como resultado do grupo focal realizado com idosos saudáveis, com idades entre 60 e 80 anos. Segundo os idosos daquele estudo, a qualidade de vida é definida

como ter alegria na vida, amor e amizade. Em outro estudo realizado no interior de São Paulo com 365 idosos, cujo objetivo era investigar o conceito de qualidade de vida, verificou-se a existência de três grupos de respostas, sendo que um deles associava qualidade de vida com a questão afetiva e relações familiares (Vecchia et al., 2005).

Segundo os resultados do estudo aqui descrito, as idosas consideraram como itens mais importantes para a qualidade de vida os afetos positivos (ter alegria na vida, amor e amizades) e a saúde. Esse resultado concorda com a percepção de diversos trabalhos sobre a importância da afetividade, dos relacionamentos e da saúde para os idosos (Bowling, 1995; Browne et al., 1994). Alguns autores defendem a ideia de que as relações sociais são um dos componentes mais importantes da boa qualidade de vida de idosos, tanto quanto o estado de saúde (Farquar, 1995; Gabriel & Bowling, 2004; Wilhelmson, Andersson, Waern & Allebeck, 2005). É possível que estas duas variáveis estejam presentes de forma relativamente dependente, já que melhores condições de saúde auxiliam ou, ao menos, não prejudicam a busca pelas relações sociais ou vice-versa. Novaes (1997) também defende que as relações sociais são de extrema importância para a saúde física e mental do idoso, já que o isolamento social poderia ocasionar o surgimento da angústia e da solidão.

Conforme citado anteriormente, além dos afetos positivos e da saúde, outro aspecto que foi apontado como importante para a qualidade de vida foi o recurso financeiro favorável. Uma hipótese de explicação para

Tabela 2. Frequência de respostas às questões sobre qualidade de vida: definição e aspectos importantes para a qualidade de vida. Porto Alegre (RS), 2006.

Definição de qualidade de vida	n	%	O que é importante para qualidade de vida	n	%
Alegria na vida, amor, amizade	109	29,3	Ter alegria na vida, amor, amizade	117	33,4
Saúde	86	23,0	Ter saúde	93	26,7
Independência, atividades intelectuais	64	17,2	Boas condições financeiras	34	9,7
Bom relacionamento com a família	37	10,0	Independência, atividades intelectuais	33	9,5
Boas condições financeiras	37	10,0	Bom relacionamento com a família	33	9,5
Realizar atividades físicas, ter uma dieta equilibrada, conviver com a natureza	29	7,8	Realizar atividades físicas, ter uma dieta equilibrada, conviver com a natureza	31	8,9
Ser generosa, solidária	10	2,7	Ser generosa, solidária	8	2,3
Total	372	100,0	Total	349	100,0

este achado poderia estar no fato de que os idosos que têm melhores condições financeiras possuem mais acesso a bens e serviços. Em concordância com este resultado, Neri (1993) afirma que o recurso financeiro tem um efeito compensatório sobre as perdas da velhice, pois ajuda no acesso à saúde, ao lazer, à sensação de autoestima e à autoeficácia, tornando possível a compensação de perdas inevitáveis nessa fase da vida. Outros estudos encontraram, da mesma maneira, que a segurança financeira, o suporte de familiares e amigos e a independência são os principais determinantes de uma vida satisfeita para idosos (Irwin, 1999; Milne & Williams, 2000).

Conforme pode ser observado (Tabela 3), os aspectos que mais prejudicam o bem-estar das idosas desta amostra são os seguintes: a política, a falta de segurança e as desigualdades sociais. Esse resultado demonstra que as idosas estão atentas aos problemas sociais e que se preocupam com a situação atual do país, demonstrando-se capazes de avaliar e opinar sobre o que interfere em seu bem-estar. Os problemas de saúde apareceram como o segundo item que mais prejudica o seu bem-estar. Uma hipótese de explicação para esse achado seria a de que um estado de saúde mais precário refletiria em diminuição da autonomia e da independência.

Segundo Pavarini e Neri (2000), o principal desafio que a longevidade impõe é a preservação da qualidade de vida frente às ameaças de restrição da autonomia e da independência. Da mesma forma, Lemos e Medeiros (2002) afirmam que a autonomia e a independência são ótimos indicadores de saúde entre idosos. A autonomia é o objetivo principal de todo ser humano: depender dos outros na idade adulta é algo rejeitado e temido.

O aspecto mais ressaltado pelas participantes para a melhoria da qualidade de vida foi ter melhores condições de saúde (Tabela 3). Uma associação entre qualidade de vida e saúde tem sido encontrada em diversos estudos (Bowling, 1995; Bowling et al., 2003; Fleck et al., 2003; Gabriel & Bowling 2004; Puts et al., 2007; Tsang, Liamputtong & Pierson, 2004; Xavier et al., 2003). Conforme Tsang et al. (2004), em uma pesquisa realizada com idosos chineses, a saúde foi destacada como o aspecto mais importante para a determinação da qualidade de vida. Salientaram também a independência, afirmando que a mesma está diretamente relacionada com o estado de saúde e o desempenho de habilidades funcionais. Assim, a saúde, a independência e as habilidades funcionais seriam fatores determinantes de uma boa qualidade de vida.

A saúde não foi considerada o item mais significativo do conceito de qualidade de vida e nem foi destacada como o aspecto mais importante para a qualidade de vida; entretanto, foi ressaltada como o aspecto mais importante para melhorá-la. Uma possibilidade de explicação para o referido achado estaria nas características sociodemográficas da amostra estudada. A amostra foi composta, em sua maioria, por idosas saudáveis. Essa característica poderia explicar o fato de que, por serem idosas saudáveis, desejam continuar tendo mais saúde para poderem melhorar cada vez mais a sua qualidade de vida. Segundo Puts et al. (2007), as pessoas idosas saudáveis e doentes diferem quanto a fatores importantes para a qualidade de vida. Assim, enquanto os doentes afirmaram que o contato social era o fator mais importante, os saudáveis atribuíram à saúde a maior importância.

Tabela 3. Frequência de respostas sobre o que prejudica o bem-estar e o que melhoraria a qualidade de vida. Porto Alegre (RS), 2006.

Prejudica o seu bem-estar	n	%	Melhoraria a sua qualidade de vida	n	%
Política, falta de segurança, desigualdade social	57	34,2	Ter mais saúde	26	20,0
Problemas de saúde	43	25,8	Ter mais oportunidades de lazer e atividades físicas	23	17,9
Problemas familiares	37	22,0	Menos problemas familiares, mais amor por parte da família	22	17,1
Situação financeira desfavorável	15	9,0	Melhor situação financeira	22	17,1
Solidão	10	6,0	Menos violência, mais paz e igualdade	19	14,7
Nada	5	3,0	Nada, já tem uma boa qualidade de vida	17	13,2
Total	167	100,0	Total	129	100,0

Faz-se importante ressaltar que tal estudo foi conduzido com uma amostra com características relativamente homogêneas, apresentando nível de escolaridade elevado e boa situação socioeconômica, o que pode não refletir a realidade dos idosos em geral. Entretanto, conhecer os aspectos importantes para a qualidade de vida de idosos pode ajudar na oferta de serviços e na implementação de políticas públicas e educacionais que levem em conta as necessidades e as especificidades desta faixa etária.

Considerações Finais

Os resultados obtidos evidenciaram que o conceito de qualidade de vida na velhice é composto por critérios tanto subjetivos quanto objetivos, sendo influenciado pelos valores do indivíduo e da sociedade em que ele vive. Os resultados corroboram estudos anteriores, demonstrando uma associação entre qualidade de vida e ter alegria na vida, amor, amizade, ter saúde, independência, atividades intelectuais, bom relacionamento com a família, boas condições financeiras, realizar atividades físicas, dieta equilibrada, conviver com a natureza, ser generosa e solidária. A ideia de que qualidade de vida é um construto multidimensional ficou evidente.

Observou-se que os afetos positivos (ter alegria na vida, amor e amizade) foram as variáveis mais citadas e associadas como determinantes importantes da qualidade de vida na velhice. Os aspectos evidenciados como mais prejudiciais ao bem-estar foram a política, a falta de segurança e as desigualdades sociais. As idosas também salientaram ter saúde como o item mais importante para a melhora da qualidade de vida.

Apesar de crescentes, ainda são poucos os estudos sobre a avaliação subjetiva da qualidade de vida feita por idosos. Desta forma, sugere-se o desenvolvimento de trabalhos que busquem identificar como o idoso percebe a sua qualidade de vida, seus aspectos importantes e prejudiciais, para que se possa implementar ações que resultem em melhora de sua qualidade de vida.

Referências

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Borglin, G., Edberg, A. K., & Hallberg, I. R. (2005). The experience of quality of life among older people. *Journal of Aging Studies, 19* (2), 201-220.
- Bowling, A. (1995). The most important thing in life. Comparison between older and younger populations age group by gender. Results from a national survey of the public's judgement. *International Journal of Health Sciences, 6* (12), 169-175.
- Bowling, A., Gabriel, Z., Dykes, J., Dowding, L. M., Evans, O., Fleissig, A., Banister, D., & Sutton, S. (2003). Let's ask them: a national survey of definitions of quality of life and its enhancement among people aged 65 and over. *International Journal of Aging & Human Development, 56* (4), 269-306.
- Browne, J. P., O'Boyle, C. A., McGee, H. M., Joyce, C. R. B., McDonald, N. J., O'Malley, K., & Hiltbrunner, B. (1994). Individual quality of life in the health elderly. *Quality of Life Research, 3* (4), 235-244.
- Carr, A. J., Gibson, B., & Robinson, P. G. (2001). Measuring quality of life: is quality of life determined by expectations or experience? *British Medical Journal, 322* (7296), 1240-1243.
- Carr, A. J., & Higginson, I. J. (2001). Are quality of life measures patient centred? *British Medical Journal, 322* (7298), 1357-1360.
- Farquar, M. (1995). Elderly people's definitions of quality of life. *Social Science and Medicine, 41* (10), 1439-1446.
- Fleck, M. P. A., Chachamovich, E., & Trentini, C. M. (2003). Projeto WHOQOL-OLD: método e resultado de grupos focais no Brasil. *Revista de Saúde Pública, 37* (6), 793-799.
- Fry, P. S. (2000). Whose quality of life is it anyway? Why not ask seniors to tell us about it? *International Journal of Aging and Human Development, 50* (4), 361-383.
- Gabriel, Z., & Bowling, A. (2004). Quality of life from the perspectives of older people. *Ageing and Society, 24* (5), 675-691.
- Irwin, S. (1999). Late, life, inequality and sociological theory. *Ageing and Society, 19* (Part 6), 691-715.
- Lawton, M. P. (1983). Environment and other determinants of well-being in older people. *Gerontologist, 23* (4), 349-357.
- Lawton, M. P. (1991). A multidimensional view of quality of life in frail elderly. In J. E. Birren, J. E. Lubben & J. C. Rowe, D. E. Deutchmann (Eds.), *The concept and measurement of quality of life in the frail elderly* (pp.3-27). San Diego, CA: Academic Press.
- Lemos, N., & Medeiros, S. L. (2002). Suporte social ao idoso dependente. In E. V. Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A. C. Cançado, M. L. Gorzoni & S. M. Rocha (Eds.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (pp.892-897). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Leung, K., Wu, E., Lue, B., & Tang, L. (2004). The use of focus groups in evaluating quality of life components among elderly Chinese people. *Quality of Life Research, 13* (1), 179-190.

- Milne, A., & Williams, J. (2000). Meeting the mental health needs of older women: taking social inequality into account. *Ageing and Society*, 20 (6), 699-723.
- Neri, A. L. (1993). Qualidade de vida no adulto maduro: interpretações teóricas e evidências de pesquisa. In A. L. Neri (Org.), *Qualidade de vida e idade madura* (pp.9-55). Campinas: Papirus.
- Neri, A. L. (2000). Qualidade madura no atendimento domiciliário. In Y. A. O. Duarte & M. J. D. Diogo (Orgs.), *Atendimento domiciliar: um enfoque gerontológico* (pp.33-47). São Paulo: Atheneu.
- Neri, A. L. (2003). Qualidade de vida na velhice. In J. R. Rebelatto & J. R. S. Morelli (Orgs.), *Fisioterapia geriátrica* (pp.9-34). São Paulo: Manole.
- Neri, A. L. (2005). *Palavras-chave em gerontologia*. Campinas: Alínea.
- Novaes, M. H. (1997). *Psicologia da terceira idade: conflitos possíveis e rupturas necessárias*. Rio de Janeiro: NAU.
- Pavarini, S. C. I., & Neri, A. L. (2000). Compreendendo dependência, independência e autonomia no contexto domiciliar: conceitos, atitude e comportamentos. In Y. A. O. Duarte & M. J. D. Diogo (Eds.), *Atendimento domiciliar: um enfoque gerontológico* (pp.49-70). São Paulo: Atheneu.
- Puts, M. T., Shekary, N., Widdershoven, G., Heldens, J., Lips, P., & Deeg, D. J. (2007). What does quality of life mean to older frail and non-frail community-dwelling adults in the Netherlands? *Quality of Life Research*, 16 (2), 263-277.
- Trentini, C. M., Xavier, F. M. F., & Fleck, M. P. A. (2006). Qualidade de vida em idosos. In M. A. M. P. Parente (Org.), *Cognição e envelhecimento* (pp.19-29). Porto Alegre: Artmed.
- Tsang, E. Y. L., Liamputtong, P., & Pierson, J. (2004). The views of older Chinese people in Melbourne about their quality of life. *Ageing and Society*, 24 (1), 51-74.
- Vecchia, R. D., Ruiz, T., Bocchi, S. M., & Corrente, J. E. (2005). Qualidade de vida na terceira idade: um conceito subjetivo. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 8 (3), 246-252.
- Xavier, F. M. F., Ferraz, M. P. T., Marc, N., Escosteguy, N. U., & Moriguchi, E. H. (2003). Elderly people's definitions of quality of life. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25 (1), 31-39.
- Wilhelmson, K., Andersson, C., Waern, M., & Allebeck, P. (2005). Elderly people's perspectives on quality of life. *Ageing and Society*, 25 (4), 585-600.
- World Health Organization. (1998). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): development and general psychometric properties. *Social, Science and Medicine*, 46 (12), 1569-85.

Recebido em: 9/4/2007

Versão final reapresentada em: 2/4/2008

Aprovado em: 8/7/2008

Escala de clima organizacional para organizações de saúde: desenvolvimento e estrutura fatorial

Organizational climate scale for health organizations: development and factorial structure

Igor Gomes **MENEZES**¹
Leonardo Rodrigues **SAMPAIO**¹
Ana Cristina Passos **GOMES**¹
Flora Silva **TEIXEIRA**¹
Pricila de Sousa **SANTOS**¹

Resumo

O clima organizacional, um dos construtos de maior complexidade na área organizacional, apresenta características que podem ser percebidas de formas distintas por diferentes profissionais. Este estudo teve como objetivo desenvolver e validar a Escala de Clima Organizacional para Organizações de Saúde. Para validar o instrumento foram investigados 668 trabalhadores da área de saúde, que responderam a 100 itens, distribuídos em 13 dimensões. Foi utilizada para estudo da validade a análise fatorial e, para exame da consistência interna, o cálculo do *alpha* de *Cronbach*. Os resultados apontaram como melhor solução fatorial a estrutura de 64 itens, dispostos em sete fatores. A consistência interna da medida foi de 0,934. A Escala de Clima Organizacional para Organizações de Saúde demonstrou boa qualidade psicométrica, considerando-se o contexto cultural investigado. Sugere-se, entretanto, a ampliação dos estudos para outros tipos de amostra e organizações, de modo a verificar a validade transcultural do construto.

Unitermos: Clima organizacional. Comportamento organizacional. Escala. Saúde. Validade de construto.

Abstract

Organizational climate, as one of the most complex constructs in the organizational area, possesses characteristics that may be perceived in distinct ways by different professionals. This study aimed to develop and validate the Organizational Climate Scale for Health Organizations. In order to validate the tool, 668 health workers were investigated, responding to 100 items, distributed across thirteen dimensions. Factorial analysis was used to validate and calculate Cronbach's alpha in order to estimate internal consistency. The results suggest the best factorial solution was a structure composed of 64 items, organized into seven factors. The internal consistency was 0.934. The Organizational Climate Scale for Health Organizations shows good psychometric quality, considering the cultural context investigated. However, it is recommended that these studies be extended to other types of samples and organizations, in order to verify the cross-cultural construct validity.

Uniterms: Organizational climate. Organizational behavior. Scale. Health. Construct validity.

▼▼▼▼▼

¹ Universidade Federal do Vale do São Francisco, Curso de Psicologia, Colegiado de Psicologia. Av. José de Sá Maniçoba, s/n., Campus Petrolina, 56304-917, Petrolina, PE, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: I.G. MENEZES. E-mail: <igmenezes@yahoo.com.br>.

O estudo das percepções que os trabalhadores constroem acerca de diferentes aspectos do seu trabalho e que são responsáveis por guiá-los em linhas consistentes de ação tem sido uma das temáticas de maior interesse no campo do comportamento organizacional. Diferentes são os construtos investigados pelo campo, sendo o clima organizacional um dos atributos mais relevantes à detecção dos elementos reguladores e orientadores do comportamento humano dentro de organizações.

As pesquisas sobre clima em organizações ganharam uma maior popularidade dentro da área de Administração a partir da década de 1950, nos Estados Unidos (Forehand & Gilmer, 1964). Não obstante haja mais de meia década de estudos sobre clima organizacional, o desenvolvimento de estratégias voltadas para a investigação do construto ocorreu em maior monta somente a partir dos anos 90, ganhando maior destaque nas grandes empresas, principalmente as que já haviam desenvolvido programas de saúde do trabalhador e melhoria da qualidade de vida no trabalho (Toro, 2001).

Considerando o conjunto de métodos e técnicas adotados para o conhecimento do clima organizacional, as escalas psicométricas são um dos instrumentos mais empregados atualmente para o estudo de tal atributo, devido ao seu rigor metodológico e por serem subsidiadas por procedimentos estatísticos que conferem grande poder de análise e inferência das informações prestadas. Haja vista a pequena quantidade de medidas brasileiras desenvolvidas e validadas para avaliar o clima organizacional (Crespo, 2005; Laros & Puente-Palacios, 2004; Martins, Oliveira, Silva, Pereira & Sousa, 2004; Tamayo, 1999), faz-se necessária a construção de instrumentos cada vez mais específicos e competentes em avaliar diferentes fatores pertinentes a cada realidade de trabalho.

Os estudos de validação de medidas de clima organizacional, dentro do contexto nacional, ainda não contemplam um instrumento que avalie descritores de clima voltados para profissionais que trabalham em organizações de saúde e que destaquem fatores relacionados à “saúde no trabalho”, “segurança no trabalho”, “organização do trabalho” e “relacionamento com a comunidade”. Procurando, portanto, preencher tal lacuna, assim como produzir conhecimento sobre o tema dentro da área do comportamento organizacional,

este trabalho buscou desenvolver e testar a validade de construto da Escala de Clima Organizacional para Organizações de Saúde.

A polissemia do construto clima organizacional

Assim como ocorre com boa parte dos construtos no campo do comportamento organizacional, não existe um consenso entre os pesquisadores da área que permita encontrar uma definição integrada e única para clima organizacional. O conjunto de definições geralmente empregadas para caracterizar tal construto tem originado, assim, vários quadros de referência, distintas definições operacionais e técnicas de investigação, além de resultados de pesquisas muitas vezes diversificados e contraditórios.

As premissas dos estudos sobre clima organizacional podem ser encontradas nos trabalhos sobre a Teoria de Campo, Lewin (1939). Pela Teoria de Campo, as atividades psicológicas de um sujeito desenvolvem-se em uma espécie de campo psicológico, denominado pelo próprio Lewin (1939) como campo vital. A partir da introdução de tal conceito na Psicologia Social, Lewin, Lippitt e White (1939) desenvolveram um novo estudo com o intuito de verificar quais eram as condições psicológicas criadas pelos líderes de um grupo de rapazes dentro de um ambiente controlado. Introduziam-se, assim, com tal estudo, os conceitos de clima social e atmosfera social que, somente em 1958, com os trabalhos de Argyris, ganhariam o nome de clima organizacional.

No trabalho seminal de Argyris (1958) o clima organizacional, também nomeado de “caráter homeostático”, foi caracterizado a partir de elementos que representam diferentes níveis de análise. Os estudos de Argyris, por um lado, trazem avanços significativos para a consecução de uma definição mais clara e abrangente de clima organizacional, ao passo que demonstram a importância de se considerarem diferentes variáveis e níveis de análise no entendimento do construto. Entretanto, Argyris vincula a noção de clima organizacional com a de cultura organizacional, promovendo, conseqüentemente, uma nova pulverização no conceito de clima e aumentando a dificuldade de se aceder a uma definição consensual do atributo.

Não obstante a ampla gama de definições para clima organizacional, podem-se identificar três momen-

tos distintos em uma tentativa de síntese da produção acerca do construto. O primeiro momento, compreendido entre as décadas de 1930 e 1960, confere uma significativa ênfase no modelo organizacional, assim como na taxonomia, contexto e estrutura do clima organizacional. A preocupação, nesse período, estava dirigida para a identificação das variáveis que compunham ou constituíam o construto ou, mais especificamente, para o estudo das dimensões do clima organizacional. Um dos maiores esforços nesse primeiro período era encontrar uma justificativa conceitual que sustentasse métodos precisos e objetivos por meio dos quais se pudesse responder à seguinte pergunta: o clima organizacional pode ser conceituado como um atributo do indivíduo ou da organização?

Buscando responder a essa questão, inúmeras foram as tentativas dos teóricos da área para criar uma definição que incorporasse os diferentes elementos que supostamente caracterizavam o construto. A definição mais distintiva e representativa desse momento foi oferecida por Forehand e Gilmer (1964), que definiram clima organizacional como um conjunto de características que: a) distinguem a organização de outras organizações; b) são relativamente duradouras ao longo do tempo; e c) influenciam os comportamentos dos trabalhadores na organização. Taguiri e Litwin (1968), seguindo a mesma direção conceitual de Forehand e Gilmer (1964), identificaram o clima organizacional como uma qualidade relativamente duradoura do ambiente interno de uma organização, que: a) é experimentada pelos seus membros; b) influencia seus comportamentos; e c) pode ser descrita em termos da avaliação de um conjunto particular de características da organização. De acordo com os autores, para se conhecer o clima organizacional é necessário avaliar um conjunto de características organizacionais que incluem desde o conhecimento da estrutura organizacional até a forma como os indivíduos a percebem no dia a dia.

Em suma, o primeiro momento de investigação do clima organizacional foi notadamente marcado pela valorização do ambiente na percepção do referido atributo e pela ênfase nos elementos do ambiente que funcionam como uma espécie de "atmosfera" favorecedora da modificação dos comportamentos dos membros organizacionais. Além disso, esse momento

foi importante por considerar a necessidade de se criarem métodos de investigação que avaliassem a multidimensionalidade do construto e por realçar os elementos da cultura organizacional que guardam relações conceituais diretas com o clima organizacional. Particularmente no âmago dessa relação iniciou-se o segundo momento no desenvolvimento dos estudos sobre clima organizacional.

A proximidade conceitual entre cultura organizacional e clima organizacional, que inaugurou o segundo momento, compreendido entre os anos 1970 e 1980, deve-se ao fato de a cultura organizacional estar relacionada às crenças, valores e aspectos de natureza coletiva e ideacional, compartilhada entre trabalhadores e organizações que, em última instância, são responsáveis pela manutenção de um determinado clima na organização (Hofstede, Neuijen, Ohayv & Sanders, 1990). De acordo com Schein (1985), a cultura organizacional pode ser entendida como um conjunto de pressupostos básicos criado, desenvolvido ou descoberto em um processo de aprendizagem coletivo para lidar com os problemas socioemocionais dos membros do grupo, que permite às organizações se adaptarem às demandas externas. Dentre a pluralidade de conceitos voltados à explicação da cultura organizacional, é praticamente consensual que a cultura é formada por valores, crenças, códigos e regras que configuram as normas comportamentais nas organizações (Cooke & Lafferty, 1989; Kroeber & Kluckhohn, 1952; Moran & Volkwein, 1992; Ouchi, 1981; Swartz & Jordan, 1980; Trice & Beyer, 1984).

Cultura é comumente definida como uma variável mais profunda do que o clima. Entretanto, enquanto a cultura de uma organização refere-se às práticas adotadas que norteiam os trabalhadores de uma empresa, concedendo-lhe uma identidade própria (Silva & Zanelli, 2004), o clima é a atmosfera presente nas organizações, originada mediante práticas, procedimentos e recompensas percebidos diariamente pelos empregados, intimamente ligada ao comportamento dos gestores e às ações por estes recompensadas (Schneider, Salvaggio & Subirats, 2002). Apesar das sobreposições conceituais entre os temas, é praticamente consensual que cultura e clima organizacionais se inter-relacionam.

Os limites conceituais e metodológicos entre clima e cultura somente começaram a ser nitidamente

demarcados a partir dos anos 90 do século passado, com o crescimento de pesquisas qualitativas e quantitativas que buscaram atestar a validade discriminante dos construtos (Glisson & James, 2002). Atualmente, é praticamente de concordância coletiva que, enquanto o clima organizacional é uma condição temporária, formada pelos significados construídos pelos indivíduos, que guiam suas decisões e ações no ambiente organizacional, a cultura organizacional cumpre um papel mais normativo, voltado ao compartilhamento de valores que fornecem uma identidade à organização e, conseqüentemente, favorecem uma maior capacidade adaptativa e de autodesenvolvimento interno e externo.

As tentativas de especificar e clarificar o conceito de clima organizacional, diferentemente de outros conceitos correlatos, deu início ao terceiro momento no estudo do construto, que começou nos anos 90 e se estende aos dias atuais. Esse momento tem sido fortemente marcado tanto pela busca da identificação das características que constituem o clima organizacional, como pela investigação dos elementos que não fazem parte das definições constitutiva e operacional do construto. No âmbito dessas discussões, grande confusão conceitual ocorre entre os conceitos de clima organizacional e clima psicológico. Segundo Schneider e Reichers (1983), o clima psicológico corresponde à ligação do indivíduo com seu contexto de trabalho, enquanto o clima organizacional reflete os significados compartilhados pelas pessoas, ligados a um aspecto particular do trabalho. Embora, como afirma Martins (2000), não seja possível reduzir o clima organizacional a uma só unidade de análise, já que o mesmo depende também das interações individuais, é necessário reconhecer que o clima organizacional está mais diretamente relacionado a elementos cognitivos, ao passo que o clima psicológico encontra-se associado, em maior intensidade, com elementos afetivos do ambiente de trabalho. De fato, um conhecimento mais pormenorizado do contexto organizacional deveria contemplar avaliações multidimensionais das relações entre indivíduos e organizações (Glick, 1985).

A consecução de estudos para tornar o conceito de clima organizacional mais claro e específico foi paralelamente seguida pelo desenvolvimento de métodos e técnicas que viabilizassem a determinação dos elementos mais representativos e constituintes do

construto e que permitissem medi-lo com um grau máximo de precisão. Perseguindo, assim, um crescente rigor metodológico para a investigação do clima organizacional, várias escalas psicométricas foram construídas para avaliar o construto.

Dentre as técnicas quantitativas e qualitativas empregadas para a avaliação do clima organizacional, as escalas psicométricas figuram como a técnica mais utilizada nas pesquisas sobre o tema. Diferentes foram as escalas clássica e modernamente desenvolvidas para a mensuração do construto em âmbito internacional (Friedlander & Margulies, 1969; Hellriegel & Slocum, 1974; House & Rizzo, 1972; Litwin & Stringer, 1968; Payne & Pheysey, 1971; Pritchard & Karasick, 1973; Schneider & Bartlett, 1970; Toro, 2001) e nacional (Crespo, 2005; Laros & Puente-Palacios, 2004; Martins et al., 2004; Tamayo, 1999). No entanto, até o presente momento não existe uma medida de clima organizacional que tenha sido desenvolvida e validada com o intuito de detectar as demandas de profissionais que trabalham em organizações de saúde. Buscando, assim, considerar a multidimensionalidade do construto clima organizacional na construção de uma medida adequada a esta área, este trabalho teve por escopo apresentar os estudos da estrutura fatorial da Escala de Clima Organizacional para Organizações de Saúde e contribuir com os conhecimentos teóricos e empíricos sobre um dos temas de maior centralidade no campo do comportamento organizacional.

Método

Participantes

Para o conhecimento das propriedades psicométricas da escala foram selecionados 668 trabalhadores da Secretaria de Saúde da prefeitura de uma cidade do interior da Bahia. Ao todo, foram investigados 190 setores organizacionais e 137 ocupações, considerando todas as unidades da região investigada. Foi considerado setor organizacional todo e qualquer tipo de espaço de trabalho em que o profissional de saúde desenvolve suas atividades. Dos setores organizacionais mais representativos, havia 15,5% de centros de saúde, 10,2% de órgãos ligados à administração, 6,9% de hospitais e 5,4% de unidades básicas de saúde, incluindo o Programa Saúde da Família (PSF).

Considerando as ocupações investigadas, 18,7% da amostra compuseram-se de técnicos auxiliares de enfermagem, 10,5% de agentes de saúde, 6,9% de médicos, 5,3% de recepcionistas, 5,3% de auxiliares de serviços gerais e 4,3% de coordenadores de órgãos administrativos. Do total de 668 sujeitos pesquisados, 160 (24,3%) eram do sexo masculino, 498 (75,7%) do sexo feminino e nove sujeitos não se identificaram. Aproximadamente 44,3% dos indivíduos pesquisados encontravam-se na faixa etária entre 26 e 40 anos, 48,2% possuíam nível médio completo e 20,2%, nível superior. A pesquisa teve acesso a todos os membros da Secretaria de Saúde e foi censitária a estratégia de amostragem adotada.

O desenvolvimento da Escala de Clima Organizacional para avaliar profissionais de saúde surgiu a partir de uma demanda da Secretaria de Saúde de um município do Estado da Bahia. Não obstante a expressiva quantidade de instrumentos para a mensuração do clima organizacional em diferentes empresas de distintos setores da economia, até o momento não tinha sido desenvolvido um instrumento específico para avaliar as condições a que os trabalhadores que atuam nas organizações de saúde estão submetidos e, conseqüentemente, os diferentes níveis de satisfação que porventura se originam das percepções de sua realidade de trabalho.

Tendo em vista tal demanda e complexidade, a Escala de Clima Organizacional para Organizações de Saúde foi concebida objetivando contemplar tanto aspectos da estrutura organizacional quanto dos processos organizativos de trabalho, perpassando por temas como relacionamento interpessoal e saúde do trabalhador. Assim, 13 dimensões foram escolhidas como as mais representativas para a avaliação do clima organizacional, para as quais 100 itens foram construídos: 1) relação com o trabalho (7 itens); 2) saúde no trabalho (9 itens); 3) segurança no trabalho (5 itens); 4) relacionamento e espírito de equipe (11 itens); 5) comunicação (7 itens); 6) liderança (15 itens); 7) reconhecimento e recompensa (4 itens); 8) remuneração (5 itens); 9) benefícios (2 itens); 10) desenvolvimento profissional (13 itens); 11) organização do trabalho (7 itens); 12) estratégia (6 itens); e 13) relação com a comunidade (9 itens).

Dos 100 itens desenvolvidos, oito foram elaborados de forma invertida, seguindo-se as recomendações

de Pasquali (1998) sobre a importância de se evitar o erro da resposta estereotipada à esquerda ou à direita da escala de resposta. Seis outros itens foram acrescentados ao instrumento com o intuito de avaliar a percepção da importância da pesquisa por parte dos trabalhadores, assim como o seu potencial nível de aceitação. O principal objetivo da inclusão de tais itens foi verificar a potencial seriedade nas respostas dos sujeitos, dado que, caso houvesse uma baixa percepção geral de importância, as respostas aos demais itens da escala poderiam ter sido oferecidas sem o devido compromisso com os resultados da pesquisa, enviando, assim, a interpretação das informações sobre o construto avaliado. Embora presentes no mesmo questionário de clima organizacional, tais itens não configuram uma dimensão do construto e, portanto, não foram utilizados para a investigação da estrutura fatorial da escala.

A distribuição da quantidade de itens foi realizada considerando-se a complexidade teórica do construto, que pode ser apreciada pelo número de descritores que deveria representar teoricamente cada dimensão. Destarte, foram consideradas as opiniões dos representantes da Secretaria de Saúde acerca de características do cotidiano e das realidades de trabalho que se mostrariam significativas para o julgamento dos trabalhadores sobre aspectos do clima organizacional. No âmbito do processo de avaliação dos itens, tais representantes serviram como juízes na avaliação do conteúdo da escala.

Para mensurar a intensidade da satisfação em relação a cada item foi utilizada a escala graduada do tipo Likert, com cinco intervalos de resposta, que variavam do extremo grau de concordância ao grau máximo de discordância. Adicionalmente aos itens do instrumento de clima, foi aplicado um questionário para investigação das características pessoais e profissionais, tais como: sexo, idade, estado civil, tempo de serviço, unidade, cargo, função de chefia, setores em que já atuou, investimento em treinamento e qualificação profissional. Além de comporem um perfil geral da amostra de validação, tais variáveis foram utilizadas para a realização de estatísticas descritivas que permitissem uma avaliação do clima organizacional por unidades e ocupações.

Procedimentos

Como se tratou de uma pesquisa de caráter censitário foi adotada uma estratégia de coleta de dados que possibilitasse o acesso aos trabalhadores em todos os turnos de trabalho. Para tanto, doze agentes de pesquisa se revezaram nos três turnos de trabalho, em função da disponibilidade de tempo de cada respondente. Com o intuito de garantir a boa qualidade das informações prestadas, além de uma quantidade de respondentes que fizesse jus a uma pesquisa censitária, o instrumento não foi do tipo autoadministrado: seus itens foram diretamente verbalizados pelo agente de pesquisa. Os critérios de seleção adotados para a seleção dos agentes de pesquisa foram: 1) apresentar escolaridade de, no mínimo, nível médio completo; e 2) ter experiência em coleta de dados em pesquisas desenvolvidas, de preferência, por institutos de pesquisas de mercado, mídia e opinião. Um treinamento prévio foi assim realizado com os agentes de pesquisa, os quais foram capacitados a não explicar ou interpretar os itens da escala, de modo a garantir as condições de padronização da medida.

Embora a pesquisa não tenha sido de caráter obrigatório, foi exposta a todos os participantes a importância da contribuição voluntária e solícita para o conhecimento da realidade do clima organizacional da Secretaria de Saúde.

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma consultoria prestada à Secretaria de Saúde de um município situado no Estado da Bahia, que solicitou a realização de uma pesquisa de clima organizacional para todos os profissionais da área de saúde do município. Como não se tratou, a princípio, de uma pesquisa de caráter acadêmico, mas estritamente empresarial, o instrumento de pesquisa não foi submetido a um comitê de ética. Vale ressaltar que a pesquisa assumiu um delineamento de pesquisa não experimental (correlacional) e que, consequentemente, não expôs os respondentes a tratamentos experimentais nem, portanto, colocou-os em situação de perigo ou qualquer espécie de constrangimento. Aos sujeitos era facultativa a participação na pesquisa, embora a adesão tenha sido quase integral. Os dados foram analisados no âmbito externo à Secretaria de Saúde, que não teve acesso às informações individuais fornecidas, de modo a garantir o anonimato dos

participantes. Não houve necessidade de identificação de nome ou qualquer tipo de informação que pusesse em risco a identidade dos sujeitos e, consequentemente, a credibilidade da investigação.

Foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada participante da pesquisa. Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa seguiram as orientações éticas previstas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996) e na Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia - CFP (2000).

Para o estudo da validade do construto clima organizacional foi realizada uma análise fatorial exploratória dos 100 itens que compõem a medida, buscando-se verificar se o modelo teórico de 13 fatores apresentava sustentação empírica. Para tanto, utilizou-se, para a extração da análise dos fatores, a Análise dos Componentes Principais (ACP), indicado quando se deseja obter uma combinação linear não correlata das combinações das variáveis mensuradas, ou seja, quando se assume que os componentes não são correlacionados (Malhotra, 2001).

Após o estudo da estrutura fatorial da escala, procedeu-se a uma investigação dos níveis de fidedignidade dos fatores e da escala como um todo. Como a escala adotada foi do tipo Likert, que caracteriza os itens como politômicos, foi calculado o *alpha* de Cronbach para exame da consistência interna da medida.

Resultados e Discussão

Antes da realização das análises psicométricas, foi verificado o grau de aceitação do instrumento a partir de uma média realizada entre os seis itens de avaliação da pesquisa. Ao ser encontrada uma média (*M*) de 4,80 (desvio-padrão - *DP*=0,41), em uma escala de concordância tipo Likert que varia de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), constatou-se uma elevada aceitação da realização da pesquisa, pelo que se infere um maior nível de seriedade das respostas dos participantes. Uma vez examinada a aceitação da pesquisa, procedeu-se à recodificação dos oito itens desenvolvidos de modo invertido, de modo que o valor 1

(discordo totalmente) assumisse o valor 5 (concordo totalmente), 2 (discordo levemente) adquirisse o valor 4 (concordo levemente), e assim sucessivamente. Tal procedimento teve como objetivo posicionar todos os itens da escala de forma favorável, sendo avaliados somente a partir de uma conotação positiva. Com isso, buscou-se favorecer o estudo da dimensionalidade do construto unicamente pelo polo positivo de análise, tornando-se satisfatórias para fins de análise fatorial somente as cargas fatoriais positivas.

Após realizados tais procedimentos, buscou-se investigar a validade de construto da escala empregando-se a técnica da análise fatorial. Para tanto, o primeiro passo adotado para o estudo da análise fatorial foi verificar se a matriz de intercorrelações era fatorizável. Ao serem encontradas elevadas correlações positivas entre os itens pertencentes a um mesmo fator, além de grande parte dos níveis de significância não superiores a 0,100, de acordo com o critério adotado por Hair, Anderson, Tatham e Black (1998), verificou-se que o valor do determinante da matriz foi diferente de zero ($D=0,00927$), indicando a possibilidade de inversão da matriz. Uma vez tendo se certificado da possibilidade de inversão da matriz de intercorrelações, verificou-se que o valor do Teste de Adequação da Amostra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi de 0,906, o que demonstra que o método de análise fatorial é bastante adequado para o tratamento dos dados. Ao ser escolhida a análise de componentes principais como método de extração dos fatores, constatou-se que uma solução de nove componentes seria a mais indicada para avaliar o construto clima organizacional, o que corresponde a, aproximadamente, 45,2% da variância explicada.

Sabendo-se que é bastante comum a ocorrência de uma grande saturação dos itens em diferentes fatores e que tal resultado raramente implica fatores que podem ser interpretados, escolheu-se um método de rotação fatorial para melhorar a interpretabilidade da análise fatorial. Do ponto de vista teórico, os fatores de clima são independentes e, portanto, não correlacionados, foi empregado o tipo de rotação ortogonal. Optou-se, assim, pelo uso da rotação *varimax*, método que distancia as cargas fatoriais elevadas das cargas baixas, tornando a saturação item-fator mais clara.

Dos 100 itens inicialmente desenvolvidos para o estudo do construto, 70 mostraram-se particularmente

válidos para a avaliação do atributo. Os 30% restantes foram eliminados tendo por base os seguintes critérios (Gorsuch, 1983; Smith & McCarthy, 1995; Tabachnik & Fidell, 1996): 1) o valor absoluto da carga fatorial principal do item foi menor do que 0,30 em qualquer um dos fatores (3 itens) ou assumiu valores negativos (4 itens); 2) houve cargas fatoriais similares em dois ou mais fatores em um mesmo item, com a diferença entre valores absolutos das cargas fatoriais dos itens menor do que 0,10 (8 itens); e 3) houve ausência de similaridade entre o conteúdo do item e o domínio teórico do construto (15 itens).

Considerando os 70 itens resultantes da análise fatorial (Tabelas 1, 2, 3 e 4), as dimensões de clima organizacional encontram-se dispostas na seguinte ordem: 1) liderança; 2) desenvolvimento profissional; 3) relacionamento e espírito de equipe; 4) relação com a comunidade; 5) segurança no trabalho; 6) estratégia; 7) remuneração; 8) relação com o trabalho; e 9) saúde no trabalho.

Os dois itens desenvolvidos para avaliar o fator benefícios, embora sejam específicos do contexto da organização, não apresentaram saturação com o seu fator. Um dos itens apresentou um moderado nível de correlação com a dimensão remuneração, e o segundo item mostrou-se correlacionado com um fator disperso, que reuniu distintos itens de outros fatores, mas não apresentou significado teórico. Dois itens do fator reconhecimento e recompensa apresentaram elevadas cargas fatoriais no fator liderança, o que se justifica pela proximidade no conteúdo dos itens avaliados, além da proximidade física do primeiro fator com o segundo, o que pode ter aumentado a probabilidade de relacionamento entre ambos os fatores. Como alguns descritores da dimensão comunicação apresentaram interfaces conceituais com outras dimensões, tais como liderança e relacionamento e espírito de equipe, verificou-se a presença de alguns itens com cargas fatoriais elevadas nesses fatores. Assim, decidiu-se pela manutenção do item na dimensão que tenha apresentado elevada saturação item-fator, considerando a relação teórica que cada um deles guardava com a respectiva dimensão. O fator organização do trabalho possuiu itens com cargas fatoriais dispersas em outros fatores não significativos e sem interfaces com tal dimensão, além de três itens que apresentaram valores de carga fatorial inferiores a 0,30.

Tabela 1. Fatores e saturação dos itens (n=17) da escala de clima organizacional após rotação ortogonal (Fator 1). Bahia, 2005.

Itens	F1
Meu chefe trata de forma justa e adequada seus servidores	0,744
Confio nas decisões tomadas pelo meu chefe	0,730
Meu chefe tem capacidade de motivar a equipe	0,725
Meu chefe aceita sugestões para melhoria do trabalho	0,689
Meu chefe encara os erros não propositais como oportunidade de crescimento	0,667
Meu chefe conhece bem os aspectos técnicos do seu trabalho	0,666
Meu chefe me mantém informado sobre as metas da unidade	0,654
Recebo elogios do meu chefe pela qualidade do meu trabalho	0,653
Meu chefe tem uma visão clara sobre para onde estamos indo e como fazer para chegar lá	0,646
Participo das decisões que atingem o meu trabalho	0,614
A comunicação com meu chefe é fácil e aberta	0,607
Sou informado sobre a contribuição do meu trabalho para os resultados da minha unidade	0,594
Existe igualdade de tratamento entre chefia e subordinados	0,576
Sou avaliado de acordo com os resultados do meu trabalho	0,578
Sou informado pelo meu chefe sobre os assuntos relativos à unidade na qual trabalho	0,555
A chefia envolve as pessoas em decisões que afetam os diferentes aspectos do trabalho (ambiente de trabalho, segurança, remuneração, estratégias etc.)	0,520
Considero que os servidores se sentem livres para expressar abertamente suas opiniões	0,349

Tabela 2. Fatores e saturação dos itens (n=20) da escala de clima organizacional após rotação ortogonal (Fatores 2 e 3). Bahia, 2005.

Itens	F2	F3
O que tenho aprendido nos treinamentos oferecidos na unidade melhora minhas condições de trabalho	0,868	
O que tenho aprendido nos treinamentos oferecidos pela Secretaria melhora minha produtividade	0,854	
Os programas de treinamento e desenvolvimento têm procurado desenvolver o potencial técnico dos servidores da Secretaria	0,852	
Os programas de treinamento e desenvolvimento têm procurado desenvolver o potencial humano dos servidores da Secretaria	0,821	
Os últimos treinamentos que recebi pela secretaria atenderam às minhas expectativas	0,813	
Os conhecimentos que adquiro em programas de treinamento e desenvolvimento são aplicados no meu trabalho	0,791	
Participo do levantamento de minhas necessidades de treinamento e desenvolvimento	0,747	
Os programas de treinamento e desenvolvimento preparam realmente o profissional para desempenhar as atividades do cargo que ocupa	0,733	
Os treinamentos preparam o indivíduo para adaptar-se à sua unidade	0,719	
Na minha unidade existe plano de treinamento e desenvolvimento para todos os servidores	0,704	
Realizo o meu plano de treinamento e desenvolvimento de forma negociada	0,666	
O trabalho da minha equipe é bem distribuído entre os servidores		0,317
Sou acolhido como um importante membro da minha equipe de trabalho		0,725
Na minha equipe existe cooperação para o alcance das metas		0,695
Eu confio nas pessoas da equipe em que trabalho		0,683
No meu grupo de trabalho, as pessoas possuem um bom relacionamento		0,666
Sou respeitado pela minha equipe de trabalho		0,672
Na minha equipe tenho condições de ensinar o que sei aos meus colegas e aprender com eles		0,618
No meu grupo de trabalho existe liberdade de falar, criticar, sugerir e trocar ideias		0,576
Existe um forte sentido de trabalho em equipe dentro da minha unidade		0,527

Tabela 3. Fatores e saturação dos itens (n=22) da escala de clima organizacional após rotação ortogonal (Fatores 4, 5 e 6). Bahia, 2005.

Itens	F4	F5	F6
O hospital tem uma boa imagem dentro da comunidade	0,708		
A Secretaria tem uma boa imagem dentro da comunidade	0,679		
Na Secretaria existe um sistema eficaz para resolver as reclamações da comunidade	0,670		
A Secretaria comunica adequadamente à comunidade os seus projetos, investimentos e realizações	0,609		
Existe um bom relacionamento entre os servidores e as pessoas que fazem uso dos serviços oferecidos pela secretaria	0,598		
Acredito que a comunidade esteja satisfeita com a qualidade dos serviços oferecidos pela Secretaria	0,597		
Os servidores da Secretaria atendem à comunidade adequadamente	0,556		
Os usuários dos serviços de saúde reconhecem o trabalho dos servidores da Secretaria	0,440		
As condições do meu local de trabalho são satisfatórias		0,718	
Na minha unidade existem recursos de trabalho adequados para a realização do meu trabalho		0,655	
A Secretaria se preocupa com a minha segurança no trabalho		0,646	
Existem medidas de segurança adequadas para a execução do meu trabalho		0,615	
Os equipamentos de trabalho são adequados para garantir a segurança do servidor		0,593	
A Secretaria se preocupa com meu bem-estar no trabalho		0,559	
Tenho as condições necessárias para a realização do meu trabalho		0,438	
Conheço o planejamento estratégico da Secretaria			0,690
Conheço os indicadores e as metas traçadas pela Secretaria			0,676
Conheço a estrutura organizacional da Secretaria			0,605
Participei, de alguma forma, do processo de elaboração do planejamento estratégico			0,573
Consgo aplicar nas minhas atividades diárias as diretrizes do planejamento estratégico			0,549
A Secretaria tem realizado as mudanças necessárias visando ao seu crescimento e desenvolvimento			0,526
Na Secretaria, os servidores são estimulados a participar das contínuas mudanças			0,525

Tabela 4. Fatores e saturação dos itens (n=11) da escala de clima organizacional após rotação ortogonal (Fatores 7, 8 e 9). Bahia, 2005.

Itens	F7	F8	F9
Minha remuneração é compatível com as responsabilidades do trabalho que realizo	0,796		
Minha remuneração está de acordo com a praticada pelo mercado	0,796		
De um modo geral, estou satisfeito com a minha remuneração	0,789		
Considero as políticas de remuneração da prefeitura justas e motivadoras	0,685		
A minha remuneração é melhor do que a da maior parte dos meus colegas de trabalho	0,670		
Meu trabalho permite que eu seja eu mesmo		0,340	
O trabalho que faço não me permite usar meus conhecimentos		0,327	
Tenho conhecimento da importância de cada tarefa que realizo		0,316	
Tenho apresentado sintomas de nervosismo, preocupação, tristeza, tensão etc. por causa do meu dia de trabalho			0,682
Tenho apresentado sintomas de perda de sono, dor de cabeça, dor de barriga, tremor nas mãos etc. por causa do meu dia de trabalho			0,657
O trabalho que realizo prejudica minhas relações com a comunidade, família, lazer etc.			0,373

Uma vez garantida a validade de construto do instrumento pelo método da análise fatorial, procedeu-se ao exame da fidedignidade das dimensões e da escala como um todo, pelo cálculo do coeficiente *alpha*

de Cronbach. Considerando que o *alpha* não deve apresentar um número inferior a 0,70, o que mostraria um baixo nível de consistência interna entre os itens de uma mesma dimensão, sete dos nove fatores avaliados

exibiram valores satisfatórios: 1) segurança ($\alpha=0,772$); 2) estratégia ($\alpha=0,812$); 3) remuneração ($\alpha=0,834$); 4) relacionamento e espírito de equipe ($\alpha=0,837$); 5) relação com a comunidade ($\alpha=0,839$); 6) liderança ($\alpha=0,872$); e 7) desenvolvimento profissional ($\alpha=0,934$). As dimensões relação com o trabalho e saúde no trabalho apresentaram valores de confiabilidade inferiores a 0,70 ($\alpha=0,089$ e $\alpha=0,624$).

Sabendo-se que todos os valores de correlação item-total do fator relação com o trabalho mostraram-se inferiores a 0,20, o que apontaria para um baixo poder de discriminação dos itens, segundo critérios estabelecidos pela *American Institute for Research* (AIR) e pela *Educational Tests Services* (ETS), e considerando que a deleção de qualquer dos itens não melhoraria o valor do *alpha* de Cronbach, optou-se pela exclusão geral de tal fator. Da mesma forma, o fator saúde no trabalho foi excluído do modelo final de validação. Duas razões justificam tal exclusão: em primeiro lugar, há a possibilidade de melhoria do *alpha* caso fosse deletado um dos três itens do fator. No entanto, de acordo com Pasquali (1999) não é recomendável representar um fator com menos de três itens, dada a pequena variabilidade explicativa do atributo investigado. Além disso, este fator apresentou um problema teórico de concepção que só veio a ser detectado na fase das análises psicométricas. Idealmente, os itens do fator saúde no trabalho foram desenvolvidos para avaliar a percepção do trabalhador sobre as condições de trabalho que potencialmente impactariam na sua saúde. No entanto, três dos nove itens que, a princípio, pertenciam à dimensão, não estavam avaliando a percepção sobre condições de saúde, mas remetiam-se à avaliação da própria saúde do sujeito. Tal fato, ao afetar a unidimensionalidade do fator, promoveu um baixo nível de consistência interna entre os itens, prejudicando a adequabilidade dos parâmetros de validade e de precisão.

A estrutura final da escala de clima organizacional ficou composta por 64 itens, distribuídos em sete fatores, apresentando um valor geral de confiabilidade de 0,934.

Considerações Finais

Devido à abrangência das características investigadas, a realização de pesquisas de clima organi-

zacional tem sido uma prática constante em organizações de médio e grande porte. Vários instrumentos vêm sendo desenvolvidos para avaliar o construto para diferentes tipos de organização; no entanto, poucos ainda são os instrumentos desenvolvidos com base em um aprofundamento teórico sobre os elementos que constituem o clima organizacional, e mais raros ainda são os estudos que buscam verificar se tais instrumentos apresentam validade relacionada a construto. Investigar o clima organizacional carece de uma criteriosa análise das características organizacionais mais relevantes a serem avaliadas pelos sujeitos. Logo, a dimensionalidade do construto pode exibir uma estrutura conceitual mais ou menos ampla, a depender do modo como se configura o contexto da organização e, conseqüentemente, como esse contexto é percebido pelos membros que dela fazem parte.

Tendo em vista a complexidade da investigação do clima organizacional e a dificuldade de se encontrarem definições operacionais consensuais para o construto, ampliar a quantidade de pesquisas voltadas ao estudo do clima é premente para o aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre o tema. Uma das grandes dificuldades que vêm marcando a história dos estudos sobre clima é o desenvolvimento de medidas globais de avaliação capazes de detectar um amplo rol de percepções de diferentes tipos de trabalhadores, e que contemplem ainda a observação de organizações de distintos setores da economia. De certa forma, encontrar uma medida consensual e representativa das características culturais, sociais, econômicas e políticas de várias organizações é uma tarefa inviável e que demandaria grande capacidade de abstração dos elementos subjetivos de cada organização. Assim, faz-se necessário desenvolver medidas para públicos cada vez mais específicos, de modo a aperfeiçoar e validar instrumentos para organizações de distintos setores da economia e que prestam diferentes tipos de serviço.

Atualmente existem dois desafios relacionados ao desenvolvimento de instrumentos para avaliação do clima organizacional. O primeiro deles diz respeito à criação de itens que sejam sensíveis à mensuração de características particulares de cada realidade de trabalho. Desta forma, devem-se considerar tanto aspectos macro-organizacionais, como o tipo de atividade reali-

zada, o serviço oferecido pela organização e o setor que ela ocupa na economia, quanto elementos microorganizacionais, tal qual a formação profissional dos trabalhadores e o modo como eles percebem e interpretam a cultura organizacional. Um segundo desafio reside justamente no polo oposto dessa necessidade inicial: desenvolver itens que sejam mais gerais e que possam avaliar contextos culturais cada vez mais amplos. Para tanto, é desejável que sejam concebidos itens que também possam ser testados em sujeitos de diferentes amostras e em organizações diversas, com o intuito de se verificar o poder de generalização dos itens e, consequentemente, para que se possam avaliar os possíveis limites da medida desenvolvida.

Ao buscar integrar os desafios supracitados, a Escala de Clima Organizacional para Organizações de Saúde é composta tanto de itens desenvolvidos para avaliar a especificidade da realidade de trabalho dos profissionais da organização de saúde investigada (a exemplo de alguns descritores específicos que medem aspectos de relacionamento com a comunidade), como de itens que mensuram características mais gerais (como liderança e desenvolvimento profissional). Assim, muitos dos itens desenvolvidos para avaliar o construto clima em organizações de saúde podem ser adaptados para outros contextos organizacionais, desde que sejam submetidos novamente ao exame da sua validade de construto, a fim de verificar se o modelo fatorial encontrado demonstra equivalência psicométrica com os resultados de amostras com perfis distintos. Vale ressaltar ainda que a escala validada a partir dessa pesquisa reflete características amostrais específicas, inerentes a setores organizacionais de saúde pertencentes a uma realidade social e cultural oportuna ao contexto investigado. Assim, é importante que se ampliem os estudos da estrutura fatorial da escala para outras organizações de saúde, em outras regiões geográficas.

Com o desenvolvimento e o estudo da validade de construto da Escala de Clima Organizacional para Organizações de Saúde buscou-se trazer contribuições teóricas significativas para a produção de conhecimento sobre a dimensionalidade do clima organizacional e a representatividade dos descritores na mensuração do atributo. Além disso, tal proposta teve por escopo fornecer evidências empíricas que garantam a devida

utilização da ferramenta para diagnóstico organizacional em futuras pesquisas em organizações de saúde, além de oferecer contribuições que tornem possível o desenvolvimento de instrumentos de avaliação do clima organizacional para outras realidades de trabalho.

Referências

- Argyris, C. (1958). Some problems in conceptualizing organizational climate: a case study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, 2 (4), 501-520.
- Brasil. Ministério da Saúde. (1996). *Resolução 196/96* do Conselho Nacional de Saúde. Dispõe sobre a ética na pesquisa com seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde.
- Conselho Federal de Psicologia (2000). *Resolução 0016/2000*. Dispõe sobre a pesquisa em psicologia com seres humanos. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Cooke, R. A., & Lafferty, J. C. (1989). *Organizational culture inventory*. Plymouth, MI: Human Synergetics.
- Crespo, M. L. F. (2005). Construção e validação de um instrumento de clima para criatividade nas organizações empresariais. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Forehand, G. A., & Gilmer, H. B. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, 62 (6), 361-382.
- Friedlander, F., & Margulies, N. (1969). Multiple impacts of organizational climate and individual value systems upon job satisfaction. *Personnel Psychology*, 22 (2), 171-183.
- Glick, W. H. (1985). Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: pitfalls in multi-level research. *Academy of Management Review*, 10 (3), 601-616.
- Glisson, C., & James, L. R. (2002). The cross-level effects of organization and climate in human service teams. *Journal of Organizational Behavior*, 23 (6), 767-794.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. Jr. (1974). Organizational climate: measures, research and contingencies. *Academy of Management Journal*, 17 (2), 255-280.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35 (2), 286-316.
- House, R. J., & Rizzo, J. R. (1972). Toward the measurement of organizational practices: scale development and validation. *Journal of Applied Psychology*, 56 (5), 388-396.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Books.

- Laros, J. A., & Puente-Palacios, K. E. (2004). Validação cruzada de uma escala de clima social. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9 (1), 113-119.
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: concept and methods. *American Journal of Sociology*, 44 (6), 868-896.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behaviors in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Cambridge: Harvard University Press.
- Malhotra, N. K. (2001). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman.
- Martins, M. C. F. (2000). Clima organizacional: o estado da arte. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro*, 3, 12-18.
- Martins, M. C. F., Oliveira, B., Silva, C. F., Pereira, K. C., & Sousa, M. R. (2004). Construção e validação de uma escala de medida de clima organizacional. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 4 (1), 37-60.
- Moran, E. T., & Volkwein, J. F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45 (1), 19-47.
- Ouchi, W. G. (1981). *Theory Z: how American business can meet the Japanese challenge*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25 (5 Edição Especial), 206-213.
- Pasquali, L. (1999). Histórico dos instrumentos psicológicos. In L. Pasquali (Org.), *instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração* (pp.13-25). Brasília: Editora UnB.
- Payne, R. L., & Pheyse, D. C. (1971). G. C. Stern's organizational climate index: a reconceptualization and application to business organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6 (1), 120-125.
- Pritchard, R. D., & Karasick, B. W. (1973). The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, 9 (1), 126-146.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneider, B., & Bartlett, C. J. (1970). Individual differences and organizational climate II: measurement of organizational climate by the multi-trait, multi-rater matrix. *Personnel Psychology*, 23 (4), 493-512.
- Schneider, B., & Reichers, A. E. (1983). On etiology of climates. *Personnel Psychology*, 36 (1), 19-39.
- Schneider, B., Salvaggio, A. N., & Subirats, M. (2002). Climate strength: a new direction for climate research. *Journal of Applied Psychology*, 87 (2), 220-229.
- Silva, N., & Zanelli, J. C. (2004). Cultura Organizacional. In J. E. Borges-Andrade & J. C. Zanelli (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp.407-442). Porto Alegre: Artmed.
- Smith, G. T., & McCarthy, D. M. (1995). Methodological considerations in the refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7 (3), 300-308.
- Swartz, M., & Jordan, D. (1980). *Culture: an anthropological perspective*. New York: Wiley.
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper & Row.
- Taguiri, R., & Litwin, G. H. (1968). *Organizational climate: exploration of a concept*. London: Harvard University Press.
- Tamayo, A. (1999). Valores e clima organizacional. In M. G. T. Paz & A. Tamayo (Orgs.), *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos* (pp.261-289). Brasília: Editora da UnB.
- Toro, F. A. (2001). *El clima organizacional: perfil de empresas colombianas*. Medellín: Cícel Ltda.
- Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonials. *Academy of Management Review*, 9 (4), 653-669.

Recebido em: 6/8/2007

Versão final reapresentada em: 24/4/2009

Aprovado em: 26/5/2009



Atualização dos dados institucionais:

I.G. MENEZES - Universidade Federal da Bahia, Núcleo de Instrumentos e Medidas. Salvador, BA, Brasil.

A.C.P. GOMES - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Salvador, BA, Brasil.

L.R. SAMPAIO e P.S. SANTOS - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Curso de Psicologia. Petrolina, PE, Brasil.

F.S. TEIXEIRA - Faculdade Ruy Barbosa, Curso de Psicologia. Salvador, BA, Brasil.

Avaliação do sofrimento psíquico da mãe acompanhante em alojamento conjunto pediátrico

Evaluation of the psychological suffering of the mother who rooms in with her child at a pediatric hospital

Jaquiline Barreto da **COSTA**^{1,2}

Mônica Augusta **MOMBELLI**³

Sonia Silva **MARCON**⁴

Resumo

Este estudo objetivou apreender os sentimentos vividos pela mãe que acompanha um filho internado e identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas para lidar com essa realidade. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou como técnica para coleta de dados o procedimento Desenho-Estória, aplicado junto a 17 mães que acompanhavam seus filhos em alojamento conjunto pediátrico de um hospital universitário. Realizou-se, na análise dos dados, a interpretação psicológica dos desenhos e análise do conteúdo das falas apresentadas na estória contada pela mãe a partir dos desenhos. Para tanto, utilizou-se na interpretação dos desenhos o referencial teórico proposto por van Kolck. Os dados com as falas dos sujeitos foram analisados nos moldes da análise de conteúdo proposto por Minayo. Observou-se a expressão do sofrimento psíquico a partir dos sentimentos de medo, preocupação, impotência e tristeza, geradores de ansiedade e angústia.

Unitermos: Enfrentamento. Família. Hospitalização. Sofrimento psíquico.

Abstract

This study aimed to capture the feelings experienced by the mother who accompanies her child when admitted to hospital and also to identify the coping strategies used to deal with this situation. This is a qualitative study that used the Drawing-Story procedure as the data collection technique, applied to 17 mothers who roomed in with their children in a Pediatric Ward of a University Hospital. The psychological interpretation of the drawings was used in the analysis of the data, and also the analysis of the content of the language used in the story told by the mother, based on the drawings. For this purpose, the theoretical framework proposed by van Kolck was used to interpret the drawings. The data containing the words used by the individuals were analyzed along the lines of the content analysis proposed by Minayo. An expression of mental suffering was observed out of feelings of fear, concern, helplessness, sadness, leading to anxiety and anguish.

Uniterms: Coping behavior. Family. Hospitalization. Mental suffering.

▼▼▼▼▼

¹ Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ciências da Saúde. Maringá, PR, Brasil.

² Hospital Universitário do Oeste do Paraná, Setor de Psicologia. Av. Tancredo Neves, 3224, Santo Onofre, 85806-470, Cascavel, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.B. COSTA. E-mail: <jaquihuop@yahoo.com.br>.

³ Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ciências da Saúde. Maringá, PR, Brasil.

⁴ Universidade Estadual de Maringá. Núcleo de Estudo, Pesquisa, Assistência e Apoio à Família. Maringá, PR, Brasil.

A assistência à criança hospitalizada em alojamento conjunto pediátrico é parte de um trabalho amplo que envolve distintos agentes, entre esses, a equipe, o paciente e a sua família, especificamente aquele familiar que o acompanha durante a internação. Os agentes envolvidos neste contexto geralmente estão expostos a diferentes sentimentos que podem acarretar sofrimento psíquico.

Para Monticelli (2004) a realidade clínica do alojamento conjunto pediátrico apresenta-se como uma dimensão social e simbólica, na qual estão presentes relações intrafamiliares, interprofissionais e entre as famílias e os profissionais, em que são estabelecidas redes de interesse diversificadas, uma vez que prevalecem diferentes poderes e saberes.

A hospitalização é uma experiência estressante, dadas as situações em que ela ocorre, e envolve profunda adaptação do paciente às várias mudanças decorrentes do processo de internação, independentemente de sua idade. A internação imediata, a separação de casa e do convívio familiar, além dos procedimentos terapêuticos que, muitas vezes, agridem o paciente física e emocionalmente, são fatores desestruturantes tanto para a criança quanto para os familiares.

A reação da criança diante da doença está diretamente relacionada a múltiplos fatores que interferem nas reações emocionais frente à internação. Os mais comuns são: a idade da criança, a natureza da doença, a duração da internação, o afastamento do lar, a limitação das atividades, as experiências anteriores com o adoecer e as vividas durante a hospitalização, além da atitude dos pais frente ao adoecimento e da qualidade de suas relações parentais (Chiattonne, 1988).

A hospitalização de uma criança traz a família para o interior do hospital, outro elemento além do paciente e da equipe de saúde, que passa a fazer parte desse grupo de relações.

As interações doença/família vêm sendo cada vez mais estudadas, e mudanças são observadas nas práticas de saúde, permitindo uma percepção integral, com novos enfoques terapêuticos. Estudos apontam que a hospitalização de um filho pode desencadear alterações emocionais e sofrimento psíquico nos membros da família, principalmente naquele que acompanha a criança (Heneghan, Mercer & De Leone, 2008; Kohlsdorf

& Costa Junior, 2008; Milanese, Collet, Oliveira & Vieira, 2006; Oliveira & Angelo, 2000; Mélo & Rodrigues, 2008).

O mundo do hospital, com seus sistemas, dinâmica e rotina, é muito diferente daquele que a família conhece. A convivência neste ambiente permeado por pessoas e organização peculiar provoca alterações emocionais tanto na criança quanto na família (Costa, Collet & Gonçalves, 2007).

Além de ter que conviver com a doença, a criança e a família precisam se adaptar a esse novo ambiente e às novas situações presentes. Ziegel e Cranley (1995) afirmam que toda família passa por alguns estágios quando enfrenta uma situação de crise: vivencia certa desorganização familiar até a sua reorganização no decorrer desse processo.

É por essa razão que o surgimento da doença, especialmente quando exige hospitalização, constitui quase sempre fator desestruturante para a família. O adoecimento pode aparecer então como uma ameaça, não só à criança, mas também à família (Diaz-Caneja, Gledhill, Weaver, Nadel & Garralda, 2005), ameaça esta que assume proporções equivalentes à gravidade da doença. A família, então, defronta-se com duas tarefas: cuidar da criança doente e lidar com as emoções, a maioria das vezes inconscientes, que passam a transformar as relações entre seus membros.

Assim, a doença interrompe a forma habitual de vida da criança e de seus familiares, configurando um estado de crise, agravado por algumas características específicas determinadas pela hospitalização, com suas intrincadas relações e com as reações dos agentes envolvidos; é necessária, portanto, uma intervenção a partir do reconhecimento precoce e do manejo eficiente desse sofrimento.

A partir dessa relação doença/família/ambiente, a criança e seu acompanhante precisam lançar mão de alguns recursos de enfrentamento para modificar a sua relação com o ambiente. Muitos estudos investigam recursos de enfrentamento e os diversos fatores que interferem no modo como os indivíduos lidam com os diferentes eventos ambientais a que são expostos ao longo do ciclo de vida (Coyne & Racioppo, 2000; Kohlsdorf & Costa Junior, 2008; Norberg, Lindblad & Boman, 2005).

No estudo aqui descrito, especificamente, o enfrentamento corresponde aos esforços cognitivos e

comportamentais utilizados pela mãe para lidar com as demandas durante a internação de seu filho, com o objetivo de reduzir, eliminar ou manejar as situações percebidas pela mãe como causadoras de sofrimento psíquico.

Os objetivos propostos e os dados apresentados neste estudo podem contribuir para o avanço nas discussões acerca da atenção e do cuidado com a família, além de possibilitar a utilização de novos instrumentos de análises dentro desse contexto. Desse modo, a realização de pesquisas com vistas a produzir dispositivos de intervenção no cotidiano do ambiente hospitalar amplia as ações, em uma perspectiva de atuação interdisciplinar, visando a uma assistência integral e de qualidade.

Método

Optou-se pela realização de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, considerando que esse tipo de estudo oferece uma perspectiva ampla para a exploração dos conhecimentos que se deseja adquirir. Segundo Minayo (2007), esse tipo de pesquisa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, visa à compreensão e explicação da dinâmica social, trabalhando com um universo de crenças, valores, atitudes, motivos e aspirações. Assim, esse método interpreta o conteúdo das falas, ultrapassando a mensagem e atingindo os significados latentes.

Local do Estudo

O estudo foi realizado em um hospital universitário localizado no município de Cascavel, com capacidade para 173 leitos, referência de alta complexidade em atendimento de urgência e emergência para as regiões Oeste e Sudoeste do Paraná, prestando atendimento em diversas especialidades.

A Unidade de Alojamento Conjunto Pediátrico, local da coleta de dados, atende crianças com idade entre 29 dias e 14 anos com diversas patologias clínicas e cirúrgicas. Sua capacidade é de 28 leitos, entre berços para crianças de zero a cinco anos e camas-leito para crianças maiores e adolescentes, e conta com um total de dez enfermarias, todas com banheiro privativo para

as crianças e acomodações para as mães/acompanhantes (poltronas reclináveis). Além das enfermarias, a unidade conta com salas de procedimentos, de admissão da criança, de recreação e uma sala de informática denominada Escola de Informática e Cidadania (EIC- Hospitais), um refeitório e um *playground* com solário. Para a família, é oferecida uma sala com banheiros e armários para guardar seus pertences.

As crianças admitidas na Unidade de Alojamento Conjunto Pediátrico são provenientes do Serviço de Pronto-Socorro (PS) do próprio hospital, bem como de outros serviços de saúde do município e região. Essa unidade assegura o direito da mãe ou acompanhante de estar com a criança no período de internação, bem como participar dos procedimentos hospitalares, ter informações a respeito do quadro clínico e fazer a troca de acompanhante.

Procedimentos

Os dados foram coletados nos meses de junho e julho de 2007, utilizando como estratégia uma adaptação da técnica do Desenho-Estória de Trinca (2003). Essa técnica consiste em pedir ao sujeito que realize uma série de desenhos livres (cinco unidades de produção), cromáticos ou acromáticos, e em seguida é solicitado que se conte uma estória, associada livremente, a partir daquele estímulo. Após o término da estória o examinador segue com a fase de inquérito, na qual faz alguns questionamentos para esclarecimento do material produzido e para estimular novas associações acerca desse material e, por fim, pede-se o título da estória.

O desenho como um instrumento projetivo funciona como técnica de apercepção temática, uma vez que o sujeito faz o desenho e conta uma estória baseada em sua produção gráfica. O desenho e a estória funcionam como mecanismos facilitares para acesso aos conteúdos inconscientes. Entretanto, a partir da interpretação dos dados coletados pode-se constatar o significado latente apresentado no conteúdo de caráter projetivo (Tsu & Borges, 1991).

A adaptação da técnica foi necessária porque, em estudo anterior, foi constatada dificuldade em concluir a participação no estudo em função da alta hospitalar da criança (Costa et al., 2007). Assim, foram

propostas duas unidades de desenho: um desenho livre e um temático, realizados em uma única sessão, com duração média de uma hora e trinta minutos. O desenho livre foi solicitado da seguinte forma: "você tem esta folha em branco e pode fazer o desenho que quiser e da forma como souber". Após a realização do desenho livre foi solicitado outro desenho com o tema: "como você se sente em acompanhar seu filho(a) internado(a)?" Após o término de cada desenho foi solicitado às mães que contassem uma estória usando o desenho apresentado e atribuíssem a ela um título.

Segundo Stern, citado por Trinca (2003): "quando o sujeito não pode se expressar verbalmente seja por pouca idade, no caso de crianças, porque sofre de algumas inibições ou dificuldades, seja devido a qualquer outra razão, a expressão gráfica satisfaz mais do que a verbal". Por outro lado, o desenho é porta de acesso ao inconsciente, ou, em outras palavras, ao mundo interno do sujeito, possibilitando a expressão de seus sentimentos e a comunicação de seus conflitos intrapsíquicos.

As mães participantes da pesquisa foram selecionadas aleatoriamente durante o período do estudo, considerando-se apenas a disponibilidade e anuência das mesmas em participar, independentemente da doença e tempo de internação da criança. O número de participantes não foi estabelecido previamente; assim, quando os dados tornaram-se repetitivos, considerou-se atingida a saturação teórica.

A técnica do Desenho-Estória foi aplicada individualmente e em local reservado dentro da própria unidade. A estória contada a partir do desenho foi gravada pelo examinador e, posteriormente, transcrita na íntegra. Todo o material coletado foi submetido a tratamento de análise por meio da interpretação psicológica dos desenhos e análise do conteúdo da estória contada pela mãe a partir do desenho, buscando compreender os significados dos sentimentos vividos pela mesma durante a hospitalização e quais os recursos de enfrentamento utilizados para lidar com essa situação.

Os dados com as falas dos sujeitos foram analisados nos moldes da análise de conteúdo proposta por Minayo (2007). Para tanto, realizou-se a leitura repetida das estórias relatadas, a classificação e a reagrupação dos dados mais relevantes. Esse procedimento, somado à análise psicológica do desenho, possibilitou a apreensão

dos conteúdos relacionados ao sofrimento psíquico expressos nas estórias relatadas.

Para análise e interpretação dos desenhos utilizou-se como referencial teórico o proposto por van Kolck (1984), considerando-se os aspectos adaptativos, expressivos e projetivos dos desenhos. Quanto aos aspectos adaptativos, verificou-se se a produção estava de acordo com o solicitado. Para avaliação dos aspectos expressivos, analisou-se o significado geral dos desenhos. Para a análise dos aspectos projetivos, buscou-se identificar os fenômenos inconscientes, que incluem a dinâmica encoberta de conflitos e a apreensão simbólica do sofrimento psíquico. A análise foi realizada comparando o desenho livre e o temático, enfatizando as diferenças apresentadas nestas produções.

A realização do estudo obedeceu aos preceitos éticos disciplinados pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (Parecer nº 208/2007). Tendo em vista a preservação da identidade das participantes, estas foram identificadas com a inicial de seu primeiro nome, e quando as iniciais foram coincidentes acrescentou-se a inicial do sobrenome. Todas as participantes do estudo assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias.

Resultados e Discussão

Análise do conteúdo das estórias contadas

Participaram da pesquisa 17 mães que acompanhavam seus filhos internados na referida instituição durante o período de coleta de dados. As mães em estudo tinham idade entre 14 e 45 anos; destas, 70,6% estavam na faixa etária entre 20 e 40 anos, 70,6% tinha mais de um filho, 64,7% eram do lar, 70,6% eram casadas e a maioria (52,9%) tinha cinco anos de escolaridade. Quanto às crianças internadas, 76,5% eram maiores de um ano de idade, 82,4% tinham mais de 72 horas de internação, 58,8% já haviam sido internadas anteriormente e 64,7% das mães referiram não fazer troca de acompanhante durante o internamento, permanecendo em tempo integral junto ao filho.

Os resultados retratam a vivência da mãe ao acompanhar um filho internado: ela fala de seus

sentimentos e da dificuldade de permanecer no hospital. Observou-se, por meio do conteúdo das falas, que no ambiente hospitalar há muitos fatores estressantes que podem desencadear sofrimento, como exemplifica o trecho de uma das estórias: *“Eu me sinto presa aqui, por isso desenhei uma cerca. Considero o hospital uma prisão para o bem porque é necessário para meu filho ficar bem e pronto para ir para a casa. A estrada (no desenho) representa a liberdade é o caminho que me levará de volta para casa”* (V).

A tensão é decorrente tanto dos sentimentos vividos em relação à doença do filho quanto dos fatores provenientes do ambiente hospitalar, uma vez que inicialmente a hospitalização é percebida como uma ameaça.

Esse aspecto foi relatado em outros estudos, que destacam que a situação de internação exige da mãe o desprendimento do seu cotidiano, do qual tinha domínio, para vivenciar a realidade institucional delimitada pelas suas normas e rotinas (Dittz, Mota & Sena, 2008; Milanesi et al., 2006).

Analisando a relação entre o sofrimento e a forma como as mães lidam com esta situação, observou-se que o sofrimento assume diferentes contornos, tornando-se mais ou menos intenso dependendo do significado atribuído à doença, à gravidade da doença, à experiência de internação e o que esta provoca em seu dia a dia.

Nesse sentido, as mães que acompanham o filho internado por um longo período projetaram nos desenhos vários aspectos que compõem a situação de hospitalização e que são geradores de sofrimento. As estórias relatadas são permeadas de expressões de sofrimento diante desta vivência: *“Me sinto culpada, triste, conforme ele melhora isto alivia. Falei pra ele que se eu pudesse trocar de lugar com ele eu trocaria e passaria por tudo isto no lugar dele. Quero muito ir embora, para casa, mas só vamos quando estiver certa de que está tudo bem, não quero perder meu filho (I.). Me sinto muito triste, em desespero, sem saber o que fazer. Me desenhei chorando, desesperada, ao lado dele, sem poder fazer nada. Aqui você fica encucada porque tem que conviver com as outras crianças doentes, com problemas sérios (S.). No hospital há momentos em que nos sentimos presas, fico muito nervosa e angustiada. (...)”* (V).

Identificou-se no conteúdo das estórias contadas pelas mães a expressão do sofrimento vivido em decorrência da hospitalização de um filho. Sentimentos como a tristeza, o desespero, a angústia e o nervosismo são expressos de forma intensa pela mãe, caracterizando-se como sofrimento psíquico. A vivência desse sofrimento, por sua vez, pode desencadear o surgimento de transtornos emocionais, além de tornar o acompanhamento do filho uma tarefa penosa, principalmente quando não há, por parte da mãe, a utilização de recursos internos mais elaborados para lidar com esta situação geradora de angústia e ansiedade e quando não é possível a expressão desse sofrimento.

Em estudo realizado por Diaz-Caneja et al. (2005), que comparou a experiência de pais de crianças internadas em Unidade de Terapia Intensiva Pediátrica (UTI-P) e aqueles com crianças internadas em enfermaria pediátrica geral, observou-se que nos dois grupos a experiência descrita foi similar à reação de perda, com sentimentos de culpa, choque, descrença na situação, além do uso de estratégias de esquiva, como evitar o contato com outras crianças doentes e com a equipe devido ao medo de ter informações ruins sobre o quadro clínico da criança. Este último comportamento ocorreu, principalmente, no grupo de pais de crianças internadas na UTI-P que apresentavam maior gravidade.

Para Savoia (2000), a compreensão dos processos de enfrentamento e de seus significados é fundamental para o bem-estar psicossocial, uma vez que visa ao aumento do controle pessoal e depende do repertório individual (por exemplo, habilidades sociais e de solução de problemas, valores e crenças culturais) e de experiências tipicamente reforçadoras. Nesse sentido, os diversos comportamentos e condutas adotados pelas mães são resultantes de seu sofrimento e da maneira como o enfrentam.

Percebeu-se que o estado afetivo da mãe, expresso pelos sentimentos de temor, ansiedade, desespero, impotência, saudade, solidão, preocupação, insegurança, medo, tristeza, entre outros, está diretamente relacionado à situação de hospitalização, e que o afloramento desses sentimentos constitui resposta emocional às solicitações de adaptação.

Esses dados podem ser correlacionados com o estudo de Ribeiro (2004), no qual o medo foi identificado como um dos sentimentos verbalizado com maior

frequência pela família da criança hospitalizada, caracterizando-se também como pânico, preocupação, angústia, desespero, susto e receio. Segundo esta autora, os sentimentos vivenciados pela família com frequência colaboram para determinar seu comportamento, associando-se a outros fatores na trajetória da família e sua história de doença. Logo, a maioria das mães relatou a experiência de internação como algo ruim, que mobiliza sentimentos difíceis e que, portanto, intensificam o desejo de ir para casa. *"Quero ir para casa, mas não posso deixar ele, quando estou aqui ele se sente melhor" (E.). "O que eu mais quero é voltar para casa" (A.). "Eu e meu filho queremos ir para casa, mas só vou quando estiver certa de que está tudo bem" (I.).*

Observou-se que as mães que tinham filhos com histórico de internações anteriores devido a uma doença de base e que permaneciam com seu filho por muito tempo internado vivenciavam os sentimentos descritos de forma exacerbada. Elas precisam aprender a lidar com seus sentimentos e suportá-los para conseguir permanecer junto ao filho e, muitas delas, além da situação de hospitalização, devem conviver concomitantemente com os medos de seu cotidiano, que envolvem a preocupação com os outros filhos, esposo, trabalho, além daqueles presentes no ambiente hospitalar.

Estratégias de enfrentamento

Quando questionadas sobre como fazem para lidar com os sentimentos presentes na situação de internamento, várias mães referiram o uso de recursos individuais para suportar esta situação. *"Quando estou muito angustiada procuro conversar com as outras mães dos pacientes" (S.). "Quando estou muito nervosa e angustiada fico no quarto sozinha e em silêncio, ou vou para a sala de recreação realizar alguma atividade" (N.).*

Observa-se que as mães utilizam recursos internos e externos para suportar essa situação, entre eles: conversar com os outros, brincar com o filho, chorar, procurar se ocupar, rezar e ficar sozinha em silêncio. Desta forma, fazem uso de estratégias individuais e muito particulares para enfrentar os sentimentos vividos no decorrer da hospitalização de seu filho.

Dados da literatura também indicam que a fé e a religiosidade são estratégias bastante utilizadas.

Segundo Lima (2000), alguns estudos sugerem que a prática religiosa facilita o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento. No estudo realizado por Elkin et al. (2007), que focalizou a relação entre religiosidade e enfrentamento, os resultados mostraram baixos escores em sintomas depressivos relacionados a altas pontuações em práticas religiosas, sinalizando uma importante relação entre religiosidade e enfrentamento adaptativo.

No estudo de Sterken (1996), realizado com pais de crianças em tratamento de câncer, as principais estratégias de enfrentamento foram descritas como evasivas e com foco em conteúdos emocionais. Como exemplos de respostas de enfrentamento similares ao estudo aqui descrito, os participantes relataram choro, práticas religiosas, pensamentos positivos e comparações com o estado físico de outros pacientes.

Nesta direção, Santos (2001) menciona a importância de atividades de lazer como uma estratégia de convivência com a doença, e Ribeiro (2004) fala do choro como uma manifestação de medo, tristeza ou raiva. A seguir, apresentam-se algumas falas que ilustram esses dados: *"Quando estou muito nervosa, rezo bastante, oro a Deus, choro muito" (E.). "Rezo muito para o médico dos médicos, que é Deus, sou evangélica e acredito que isto vai passar" (I.). "Quando não estou tranquila, vou ao parquinho e venho aqui na sala de recreação" (A.). "Eu costumo chorar quando estou ansiosa, daí alivia um pouco, ou ando pelo corredor" (A.R.).*

As estratégias utilizadas pelas mães têm a finalidade de transformar o sofrimento em uma vivência suportável, tanto para elas quanto para as crianças. Por meio desses recursos e com a possibilidade de sua expressão dentro da unidade, a mãe assume um papel mais ativo, na medida em que utiliza recursos próprios para minimizar e modificar a realidade vivida.

O estudo de Rodrigues, Rosa, Moura e Baptista (2000) revelou que as estratégias de enfrentamento mais eficientes utilizadas pelos pais estiveram associadas a uma melhor adaptação comportamental ao contexto de tratamento médico das crianças.

James et al. (2002) ressaltam que quando os pais percebem que não dispõem de recursos psicológicos suficientes para atender aos cuidados da criança em tratamento, bem como às demandas dos demais fami-

liares, tal condição pode constituir uma barreira ao desenvolvimento de estratégias eficientes de enfrentamento, requerendo da equipe de saúde a implementação imediata de intervenções psicossociais.

Análise psicológica dos desenhos

Na análise comparativa entre o desenho livre e o temático identificaram-se algumas diferenças significativas. A maioria dos desenhos livres foi realizada com riqueza de detalhes, uso de cores mais vibrantes, apresentando uma qualidade gráfica melhor. Já no desenho temático foi observado um decréscimo na qualidade gráfica e nos recursos utilizados para enriquecê-lo. As participantes fizeram pouco uso da cor e de detalhes, o que pode estar associado às vivências difíceis, tais como a internação, o tratamento e o isolamento familiar. A cor é a expressão da afetividade e a não utilização sugere que a vivência de internação pode produzir um embotamento afetivo, observando-se aumento dos impulsos inibidores quando a mãe é confrontada e colocada diante de tal situação, sugerindo repressão do afeto. A mãe demonstra dificuldade de entrar em contato com os sentimentos mobilizados pela situação de internamento.

O tamanho do desenho temático, em sua maioria, foi menor quando comparado ao desenho livre, o que exprime a relação da mãe com o ambiente, sugerindo certa dificuldade em lidar com a situação de hospitalização do filho. O desenho livre foi apresentado em tamanho grande, expressando uma tentativa de adequação ao ambiente. Quanto ao conteúdo dos desenhos livres, os temas apresentados com mais frequência foram o desenho da árvore, da figura humana, da casa, do sol, além da presença de outros desenhos menos frequentes, como flores, frutas, nuvens, montanhas etc.

Optou-se, neste estudo, por analisar os desenhos que apareceram com maior frequência, a exemplo do desenho da casa e da figura humana. O significado atribuído ao desenho da casa foi a representação das relações familiares, expressando a percepção da situação do lar, seja ela presente ou desejada. A frequência do desenho da casa pode também representar a busca de afeto, de seus pares, o local onde se busca segurança, onde são satisfeitas as necessidades básicas, elementos

necessários para a manutenção da saúde mental. Além disso, o desenho da casa pode expressar o desejo da mãe de retornar ao lar e viver a vida como ela era antes do internamento.

Já o desenho da figura humana representou, na maioria das produções, a vivência de internação da criança em companhia de sua mãe. Em alguns desenhos os sujeitos representaram a figura humana dentro do contexto hospitalar e, em outros, a figura humana estava acompanhada de outros membros da família, simbolizando situações vividas dentro do contexto familiar.

Observou-se que as mães utilizaram um tempo maior para realizar o desenho livre; em sua grande maioria foi apresentado de forma colorida, expressando o prazer em fazê-lo. Já o desenho temático foi concluído em tempo menor, e algumas mães tiveram dificuldade de iniciá-lo. O tempo menor no desenho temático foi analisado em relação à dificuldade da mãe de entrar em contato com sentimentos mobilizadores de ansiedade. Falar (desenhar) sobre a experiência de acompanhar um filho internado traz para a mãe a percepção desta vivência, gerando angústia e resistência para externalizar esses sentimentos.

O relato das histórias contadas a partir do desenho temático trouxe à tona ideias, sentimentos e preocupações em torno de questões relacionadas à distância de casa, à saudade dos demais, às interações com os profissionais do hospital, bem como sentimentos de culpa, tristeza e incapacidade frente à situação. Enquanto desenhavam, as mães apresentavam uma atitude de autoquestionamento a respeito da situação, ou seja, expressavam o desejo de obter informações precisas sobre a internação.

Os símbolos projetados pelos sujeitos da pesquisa no desenho livre (árvores, casas, pessoas, flores etc.), portanto, refletiram a dinâmica de sua personalidade. Já no desenho temático, as participantes projetaram em símbolos característicos do ambiente hospitalar sentimentos particulares referente à sua vivência de internação junto de seu filho.

Considerações Finais

Neste estudo observou-se que a hospitalização é uma experiência estressante, que envolve profunda

adaptação do paciente e da família às várias mudanças decorrentes do processo de internação. A internação imediata, a separação de casa e do convívio familiar, além dos procedimentos terapêuticos, foram fatores desestruturantes tanto para a criança quanto para os familiares.

A técnica do Desenho-Estória mostrou-se adequada principalmente por facilitar o diálogo com os sujeitos, criando um ambiente menos ansiogênico para investigar aspectos difíceis de abordar, e por possibilitar o acesso a conteúdos inconscientes.

Os desenhos apresentados e o conteúdo das histórias relatadas pelos sujeitos do estudo retratam os sentimentos vividos durante o acompanhamento de um filho internado. A expressão de sentimentos de medo, preocupação, tristeza, solidão e desconfiança caracterizou o sofrimento psíquico vivido pelas mães no decorrer da hospitalização.

Observou-se que as mães utilizam estratégias individuais e próprias para lidar com os sentimentos vividos na hospitalização de um filho. Trata-se de uma relação dinâmica entre o sofrimento e os recursos usados para enfrentá-lo, com o objetivo de preservar a saúde mental. Assim, as estratégias defensivas caracterizaram-se por ações adaptativas acionadas em situações penosas, com vistas a evitar o sofrimento mental.

Portanto, diante do sofrimento ou de uma situação estressante, a mãe emprega recursos de enfrentamento segundo sua estrutura de personalidade, desejos, vivências, necessidades; ou seja, tomada por um determinado sofrimento, uma mãe pode reagir de forma agressiva para descarregar a tensão, já outra pode usar de outro mecanismo para lidar com a mesma vivência.

O sofrimento vivido pelas mães assumiu diferentes contornos, tornando-se mais ou menos intenso dependendo do significado que as mesmas atribuem à doença, às situações envolvidas nesse processo e ao que a doença provoca em seu dia a dia.

Percebeu-se que as mães que acompanham seus filhos internados reagem de forma particular às diversas situações que permeiam o ambiente hospitalar. Os diversos comportamentos e condutas adotados pelas mães são atitudes que resultam de seu sofrimento e da maneira como o enfrentam.

Estabelecer uma relação de confiança, respeito e suporte entre os profissionais de saúde e a família significa a possibilidade de transformar o ambiente hospitalar em um local de menos sofrimento tanto para a criança quanto para a família. Uma atitude acolhedora da equipe oferece à criança e à família condições necessárias para suportar os sentimentos vividos no enfrentamento da doença e na situação de internamento.

Por fim, cabe salientar que este estudo foi realizado em um único hospital-escola público, centro de referência de alta complexidade. Os pacientes admitidos apresentam patologias clínicas mais graves, ou são admitidos devido a uma situação de emergência (trauma, acidentes domésticos). Desta forma, a experiência das mães e acompanhantes pode estar relacionada a esta situação em particular.

Outro aspecto importante é a baixa condição socioeconômica e cultural das famílias atendidas nesta instituição. As experiências vividas por esse grupo específico podem não refletir a vivência de outros grupos com características socioeconômicas diferentes, sendo esta uma limitação para a generalização dos resultados.

Referências

- Chiattonne, H. B. C. (1988). A criança e a hospitalização. In V. A. Angerami-Camon (Org.), *Psicologia hospitalar: a atuação do psicólogo no contexto hospitalar* (pp.40-130). São Paulo: Traço Editora.
- Coyne, J. C., & Racioppo, M. W. (2000). Never the twain shall meet? Closing the gap between coping research and clinical intervention research. *American Psychologist*, 55 (6), 655-664.
- Costa, J. B., Collet, N., & Gonçalves, B. R. (2007). Sofrimento psíquico da criança hospitalizada. *Revista Paulista de Enfermagem*, 26 (2), 79-86.
- Diaz-Caneja, A., Gledhill, J., Weaver, T., Nadel, S., & Garralda, E. (2005). A child's admission to hospital: a qualitative study examining the experiences of parents. *Intensive Care Medicine*, 31 (2), 1248-1254.
- Dittz, E. S., Mota, J. A. C., & Sena, R. R. (2008). O cotidiano no alojamento materno, das mães de crianças internadas em uma Unidade de Terapia Intensiva Neonatal. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 8 (1), 75-81.
- Elkin, T. D., Jensen, S. A., McNeil, L., Gilbert, M. E., Pullen, J., & McComb, L. (2007). Religiosity and coping in mothers of children diagnosed with cancer: an exploratory analysis. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 24 (5), 274-278.

- Heneghan, A. M., Mercer, M. B., & De Leone, N. L. (2008). Will mothers discuss parenting stress and depressive symptoms with their child's pediatrician. *Pediatrics*, 113 (3), 460-467.
- James, K., Keegan-Wells, D., Hinds, P. S., Kelly, K. P., Bond, D., Hall, B., Mahan R., Moore, I.M., Rool, L., & Speckhart, B. (2002). The care of my child with cancer: parents' perceptions of caregiving demands. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 19 (6), 218-228.
- Kohlendorf, M., & Costa Junior, A. L. (2008). Estratégias de enfrentamento de pais de crianças em tratamento de câncer. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25 (3), 417-429.
- Lima, M. V. O. (2000). Terapia cognitivo comportamental e religiosidade. In R. G. Wielenska. *Sobre comportamento e cognição: questionando e ampliando a teoria e intervenção clínica em outros contextos* (pp.222-227). Santo André: Esetec.
- Méllo, D. C., & Rodrigues, B. M. R. D. (2008). O acompanhante de criança submetida à cirurgia cardíaca: contribuição para a enfermagem. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 12 (2), 237- 42.
- Milanesi, K., Collet, N., Oliveira, B. R. G., & Vieira, C. S. (2006). O sofrimento psíquico da família de crianças hospitalizadas. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 59 (6), 769-74.
- Minayo, M. C. S. (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (11a. ed.). São Paulo: Abrasco.
- Monticelli, M. (2004). A família e a enfermagem em alojamentos conjuntos: saberes, poderes e experiências relacionais. In I. Elsen, S. S. Marcon & M. R. S. Silva (Orgs.), *O viver em família e sua interface com a saúde e a doença* (pp.137-150). Maringá: Eduem.
- Norberg, A. L., Lindblad, F., & Boman, K. K. (2005). Coping strategies in parents of children with cancer. *Social Science & Medicine*, 60 (5), 965-975.
- Oliveira, I., & Angelo, M. (2000). Vivenciando com o filho uma passagem difícil e reveladora: a experiência da mãe acompanhante. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 34 (2), 202-8.
- Ribeiro, N. R. R. (2004). A família enfrentando a doença grave da criança. In I. Elsen, S. S. Marcon & M. R. S. Silva (Orgs.), *O viver em família e sua interface com a saúde e a doença* (pp.183-198). Maringá: Eduem.
- Rodrigues, M. A., Rosa, J., Moura, M. J., & Baptista, A. (2000). Ajustamento emocional, estratégias de coping e percepção da doença em pais de crianças com doença do foro oncológico. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 1 (1), 61-68.
- Santos, A. R. R. (2001). *Avaliação da dor em pacientes com câncer: contribuições psicoterápicas*. Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Savoia, M. G. (2000). Instrumentos para a avaliação de eventos vitais e de estratégias de enfrentamento (coping) em situações de estresse. In L. H. S. Gorenstein & A. W. Z. Andrade (Eds.), *Escalas de avaliação clínica em psiquiatria e psicofarmacologia*. São Paulo: Lemos-Editorial.
- Sterken, D. J. (1996). Uncertainty and coping in fathers of children with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 13 (2), 81-88.
- Trinca, W. (2003). *Investigação clínica da personalidade: o desenho livre como estímulo de a percepção temática* (3a. ed.). São Paulo: Epu.
- Tsu T., & Borges, T.W. (1991). Vício e loucura: estudo de representações sociais de escolares sobre doença mental, através do uso do procedimento de desenhos-estórias com tema. *Boletim de Psicologia*, 10 (4), 47-55.
- van Kolck, O. L. (1984). *Técnicas projetivas gráficas no diagnóstico psicológico*. São Paulo: EPU.
- Ziegel, E., & Cranley, M. S. (1995). *Enfermagem obstétrica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Recebido em: 13/2/2008
 Versão final reapresentada em: 19/1/2009
 Aprovado em: 3/2/2009

Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e *status* sociométrico

Student's perception of the teacher-student relationship and sociometric status

Selma de Cássia **MARTINELLI**¹

Andreza **SCHIAVONI**¹

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo verificar a relação entre a percepção de estudantes sobre as expectativas de seus professores a seu respeito e o seu *status* sociométrico, investigado por meio das escolhas do grupo de amigos. Participaram do estudo 130 alunos do ensino fundamental, de ambos os sexos, entre 9 e 10 anos de idade, de duas escolas públicas do interior do Estado de São Paulo. A percepção dos participantes foi obtida por meio de uma escala contendo vinte afirmações, onze positivas, que indicam boa percepção do aluno, e nove que indicam uma percepção negativa. Para avaliar o *status* sociométrico foi solicitado aos participantes que indicassem três nomes de colegas da classe com quem gostariam de estudar, de brincar, de não estudar e de não brincar. Os resultados indicaram que os alunos que acreditam que seu professor tem uma percepção positiva sobre eles também obtiveram médias maiores de aceitação por seu grupo de amigos. Os participantes que demonstraram uma percepção de expectativas negativa também foram mais rejeitados por seus pares. O estudo aponta para a necessidade de se considerar as relações sociais estabelecidas na escola e promove uma reflexão sobre a importância dessas relações no contexto do processo ensino-aprendizagem.

Unitermos: Interação professor-aluno. Medidas perceptivas. Técnicas sociométricas.

Abstract

The aim of this study was to verify the relationship between students' perceptions about their teachers' expectations of them and their sociometric status, investigated through the selection of groups of friends. Participants comprised 130 male and female elementary school children, aged between 9 and 10, in two public schools from the São Paulo state interior. Participants' perception was measured via a scale consisting of twenty statements, of which eleven were positively, and nine negatively, stated. To assess sociometric status, participants were required to indicate three classmates with whom they would like to study and to play, and three with whom they would not like to study and to play. Results showed that those students who believed that their teacher had a positive perception towards them also had a higher average peer group acceptance. Those participants who demonstrated a negative perception of expectations were the ones most rejected by their peers. This study points to the importance of the social relationships established at school and encourages a reflection on the importance of these relationships in the context of the teach/learn process.

Uniterms: Teacher-student interaction. Perceptual measures. Sociometric techniques.

▼▼▼▼▼

¹ Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Psicologia Educacional, Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia. R. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária, Barão Geraldo, 13081-970, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: S.C. MARTINELLI. E-mail: <selmacm@unicamp.br>.

Dentre diferentes possibilidades de relacionamento interpessoal em sala de aula, observa-se que a formação de expectativas e percepções pelas partes envolvidas permeia qualquer que seja a relação estabelecida. Assim, professores baseiam suas atitudes nas percepções e expectativas que têm sobre seus alunos que, por sua vez, criam suas próprias maneiras de perceberem seus professores, a si mesmos e a seus colegas.

Os resultados de uma pesquisa de grande repercussão na década de 1960, feita por Rosenthal e Jacobson (1968), atentaram para a presença inevitável da formação de expectativas de professores sobre os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Por considerarem como principal fonte de expectativas do professor o desempenho dos alunos, foram apresentadas aos professores envolvidos no estudo as crianças que tinham maior probabilidade de melhorar seu rendimento, pelo fato de terem sido as que obtiveram os melhores resultados em um teste de inteligência. Contudo, tais alunos foram selecionados aleatoriamente sem que realmente demonstrassem um maior QI total no teste. Estas crianças, cujo melhor desenvolvimento intelectual era esperado, mostraram ao final do ano letivo uma aprendizagem mais eficiente e foram descritas pelos professores como as que mais provavelmente teriam sucesso no futuro, as mais interessadas, as que apresentavam maior curiosidade intelectual e as mais felizes.

Após a divulgação do trabalho de Rosenthal e Jacobson (1968) outros estudos foram realizados, cujos resultados continuaram apontando para a influência das expectativas e percepções de professores sobre os alunos (Babad, 1995; Babad, Inbar & Rosenthal, 1982; Brophy & Good, 1974; Fuchs, 1994; Herbert, 1992; Hiebert, 1982; McLeod, 1994; Meltzer, Katzir-Cohen, Miller & Roditi, 2001; Rolison & Medway, 1985). Estudos voltados para a análise da expectativa de professores e sua relação com o desempenho acadêmico ou com dificuldades de aprendizagem também podem ser encontrados (Bear, Minke, Griffin & Deemer, 1998; Davidson & Lang, 1960; Schiavoni & Martinelli, 2005). As conclusões gerais desses estudos têm revelado que as percepções das crianças a respeito dos sentimentos de seus professores para com elas estão correlacionadas com o desempenho acadêmico. De maneira geral, apontam para o fato de que as crianças que acreditam que seus professores têm uma

percepção mais negativa sobre elas têm apresentado baixo desempenho acadêmico ou dificuldades de aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento.

Segundo Brophy e Good (1974), um importante determinante das expectativas do professor são as características dos alunos, sejam individuais ou grupais. Dentre essas características, nota-se como fonte de formação de expectativas as diferenças entre grupos sociais, etnia, sexo, desempenho acadêmico, personalidade, aparência física, características da fala e clareza na escrita, e até o local onde o aluno senta na classe.

Ao mesmo tempo em que se formam percepções e expectativas por parte do professor, o aluno passa pelo mesmo processo. Em razão da qualidade do ensino ministrado pelo professor, das suas características individuais e da relação estabelecida com o aprendiz, percepções e expectativas sobre o professor também se estabelecem. Assim, expectativas, percepções e atitudes tanto de professores em relação aos alunos quanto destes sobre aqueles podem influenciar a interação (Brophy & Good, 1974).

Da mesma forma que a interação professor-aluno pode ser influenciada por percepções, expectativas e atitudes, a interação entre pares também é estabelecida em função dessas variáveis. Na idade escolar, os colegas passam a representar uma nova fonte de relações, com novas possibilidades de interações, que geralmente vêm acompanhadas do desejo de aceitação no grupo. Segundo Newcombe (1999), para participar adequadamente de um grupo é exigido um grau de aceitação por parte de seus membros. Na dinâmica da sala de aula, pode-se observar que alguns alunos são mais aceitos que outros, e que geralmente esses são os que demonstram grande número de competências cognitivas e sociais, o que pode resultar em comportamentos mais amigáveis e afetuosos, além de formas mais eficazes de interação. Para o autor, alunos menos aceitos por seus pares apresentam um padrão de comportamento característico, que inclui conflitos, ser alvo de provocações, brigas, discussões e agressões, imaturidade, habilidades sociais e cognitivas reduzidas.

Conforme assinalam Sisto e Martinelli (2006), a criança que apresenta dificuldades em desempenhar bem suas funções sociais está sujeita a sofrer consequências emocionais que podem resultar em uma baixa autoestima ou mesmo em uma percepção negativa de

si mesma. A criança que se percebe como não querida ou adequada pode, por sua vez, adotar um padrão de comportamento que altere suas relações com os companheiros.

Estudos têm se preocupado em identificar a posição sociométrica que as pessoas ocupam nos grupos aos quais pertencem. A maioria deles realiza essa medida por meio de técnicas sociométricas de escolha. Dentre elas, a mais utilizada é o teste sociométrico que, segundo Moreno (1972), é um instrumento que serve para medir e analisar a organização dos grupos sociais, além de permitir determinar a posição de cada indivíduo no grupo em que estuda, vive ou trabalha.

No que se refere à avaliação sociométrica de alunos, pesquisas têm investigado esse *status* para verificar a rede de amigos dos mais populares e dos mais rejeitados, a relação entre indicadores sociométricos e características físicas, comportamentais e emocionais, a relação entre esses indicadores e problemas de atenção e a relação com o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem (ou com problemas de aprendizagem).

Ray (1995) observou a posição sociométrica de um grupo de crianças em situações de sala de aula e em suas atividades lúdicas. Encontrou que, em ambos os contextos, as crianças populares têm mais amigos, enquanto as mais rejeitadas demonstram um ciclo bem menor de amizade.

Estudos como o de Cantrell e Prinz (1985), Bierman (1987) e Sabornie (1987) averiguaram se a baixa popularidade estaria associada a problemas de comportamento e encontraram que os sujeitos com altos níveis de rejeição, apontados pelo teste sociométrico, apresentavam problemas de adequação de comportamento na escola. Os trabalhos de Bierman, Smoot e Aumiller (1993) e Coie, Terry, Lenox e Lochman (1995) concluíram que metade das crianças fisicamente agressivas que frequentavam a escola elementar era rejeitada por seus pares.

Adotando outra perspectiva, Sisto (2003) investigou como estudantes do ensino fundamental que foram rejeitados nas escolhas de seus amigos para estudar percebiam-se em termos de agressividade. Os estudantes mais aceitos declararam ter menos condutas

agressivas, embora nem todas as crianças agressivas tenham sido rejeitadas. Em estudo mais recente, Sisto (2005) verificou a relação entre aceitação e rejeição em situação de estudo e a percepção de agressividade por crianças em dois contextos diferentes, familiar e escolar, e encontrou correlações significativas entre as medidas sociométricas e de agressividade, com indicações de que quanto maior a aceitação social, menor a agressividade declarada pelos estudantes.

Morais, Otta e Scala (2001) pesquisaram as correlações entre escolhas sociométricas positivas e negativas e atribuição de características comportamentais por parte de companheiros de uma classe de pré-escola. Foram pesquisadas características comportamentais na esfera social, aceitação/isolamento social, participação/não participação nas atividades, dependência/independência da professora e dominância/submissão; e, no âmbito afetivo, tristeza/alegria e medo/coragem. Verificou-se que as crianças associaram as escolhas positivas a atributos social e afetivamente positivos.

Lee-Manoel, Moraes, Bussab e Otta (2002) investigaram a relação entre julgamentos de atratividade física, indicadores sociométricos e atributos comportamentais em crianças de cinco anos em média. Por entenderem que, mesmo antes dessa idade, os companheiros se tornam, além dos adultos, importantes elementos de referência de aceitação social, a hipótese era de que relações positivas entre autoconceito e aceitação social e entre autoavaliação positiva e atratividade física seriam encontradas. A atratividade das crianças foi avaliada por adultos familiarizados com elas, por adultos que não as conheciam, por seus colegas e por elas próprias. Foram apuradas as escolhas positivas e negativas que cada criança recebeu para as dimensões alegre/triste, agressivo/não agressivo, sociável/isolado e colaborador/perturbador. Correlações significativas foram encontradas entre a avaliação de atratividade física segundo os adultos familiarizados e os colegas com escolhas positivas, e com atributos comportamentais pró-sociais.

Toneloto (2002) teve como objetivo identificar crianças entre seis e nove anos desatentas no contexto de sala de aula e verificar como percebem e são percebidas por seus colegas. A presença de um número maior de atitudes negativas em relação aos colegas e à escola

no grupo de crianças com problemas de atenção foi observada. Verificou-se, também, que esse grupo foi o menos aceito pelos colegas de sala de aula, sendo seus integrantes percebidos como os menos populares. Para a autora, a falta de atenção por si já pode causar grandes problemas para a aprendizagem, e isso parece se potencializar quando associado a uma interação entre pares prejudicada.

As investigações sobre a avaliação sociométrica de alunos também têm se preocupado em relacioná-la ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem ou a problemas de aprendizagem. Sisto, Urquijo e Souza (1999) investigaram as relações entre desenvolvimento cognitivo medido por provas de imagem mental, provas operatórias de conservação de massa e comprimento, construção de possíveis em equidistância, arranjos de dados e teste sociométrico. Os resultados indicaram que crianças com alta aceitação por seus pares apresentaram um desenvolvimento cognitivo geral superior ao das crianças com alta rejeição. Outros estudos, como os de Badami e Badami (1975), Horowitz (1981), Coben e Zigmond (1986), Ackerman e Hawes (1986) e Stone e La Greca (1990), entre outros, também encontraram relações significativas entre baixa popularidade, dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho acadêmico.

Stiliadis e Wiener (1989) verificaram que crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem obtiveram escores de percepção social mais baixos e menor aceitação social por seus pares. Dias (2003), por sua vez, investigou as relações entre a aprendizagem mediada pelo conflito sociocognitivo e o grau de percepção de crianças de cinco a sete anos sobre sua posição sociométrica no grupo. Ao considerar a percepção como um todo, encontrou uma relação entre maior percepção e melhor aprendizagem.

Saravali (2004) realizou um estudo que teve por objetivo investigar a posição sociométrica que crianças de quarta série, apontadas pela professora como alunos com dificuldades de aprendizagem, ocupavam no grupo ao qual pertenciam. Avaliou-se também a relação entre a posição sociométrica e os dados obtidos pela análise do histórico escolar desses alunos. Os resultados apontaram para baixa ou nenhuma escolha por parte dos colegas para as crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. Observou-se, ainda, que o julgamento da professora sobre o aluno com dificuldades

de aprendizagem tem relação direta com o número de escolhas que ele recebe no teste sociométrico. Todas as crianças apontadas pela professora foram pouco escolhidas nos critérios afetivo e intelectual. Verificou-se, por fim, que as crianças que tinham os piores conceitos no histórico escolar tiveram também menos escolhas no teste do que as outras crianças com dificuldade de aprendizagem que tinham conceitos um pouco melhores.

A sugestão de que percepções e expectativas estão presentes na interação entre pares e também na interação professor-aluno, como dito anteriormente, pode ser confirmada pelos resultados encontrados por Moreno (1972). Em uma pesquisa realizada com alunos de uma escola que oferecia turmas desde o jardim da infância até o ensino fundamental, o pesquisador verificou tanto a posição sociométrica dos grupos de alunos quanto a relação entre os julgamentos dos professores e as escolhas dos colegas. Como resultado da avaliação sociométrica, pôde perceber que a estrutura organizacional do grupo era muito mais complexa do que se supunha: havia alunos muito escolhidos, pouco escolhidos e constituições recíprocas bastante diversificadas. A relação investigada entre julgamento do professor e escolha dos pares foi possível por meio de um teste de opinião aplicado aos professores. Neste, deveriam escrever o nome dos alunos que acreditavam que receberiam o maior e o menor número de escolhas por parte dos colegas. Em grande parte dos casos, os resultados obtidos no teste com os professores coincidiram com as escolhas feitas entre os colegas.

Com base nos estudos apresentados, nota-se que a interação entre pares tem sido pesquisada sob diferentes enfoques. Observa-se, também, que a preocupação mais comum é relacioná-la a uma outra variável, como problemas de atenção, aprendizagem, dificuldades de aprendizagem. A relação entre o julgamento do professor sobre os alunos considerados mais e menos aceitos e as reais escolhas dos colegas, como foi investigada por Moreno (1972) e Saravali (2004), também representa um caminho interessante para se estudar a interação.

A análise da percepção do aluno sobre o que imagina ser o julgamento do professor a seu respeito e sua aceitação ou rejeição por parte dos colegas, verificada por meio do teste sociométrico, não foi

encontrada na literatura, e também parece ser um caminho bastante revelador das relações estabelecidas no seio da instituição escolar. Assim, com o intuito de observar o olhar do aluno sobre aspectos envolvidos nas interações presentes em sala de aula, este estudo objetivou verificar se a percepção que o aluno revela sobre a expectativa do professor a seu respeito apresenta relações com a aceitação e a rejeição de seus colegas nas situações de estudar e brincar na escola.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa, realizada no ano de 2005, 130 alunos entre nove e dez anos de idade, 67 do sexo masculino e 63 do sexo feminino, que frequentavam a terceira série do ensino fundamental, de duas escolas públicas estaduais das cidades de São Carlos e Araras, no Estado de São Paulo.

Instrumentos

Medida de avaliação da relação professor-aluno: Trata-se de uma escala de avaliação da percepção de alunos sobre as relações estabelecidas com o professor, elaborada por Martinelli (2005). A análise fatorial exploratória do instrumento evidenciou uma estrutura de seis fatores, que explicou 58,71% da variância total. A análise da consistência interna das dimensões obtidas evidenciou valores de alfa de Cronbach adequados, com um valor de 0,8456 para o total da medida. O estudo da sua estabilidade temporal, por meio do método teste-reteste, também evidenciou valores de correlação elevados (0,788).

A escala contém vinte afirmações, sendo que onze delas indicam uma percepção positiva do aluno, enquanto as outras nove indicam uma percepção negativa por parte do mesmo. Abaixo de cada assertiva são propostas três alternativas de respostas que indicam a frequência de ocorrência dessas situações (sempre, às vezes e nunca). Para as questões positivas do instrumento foram atribuídas a pontuação 2 para a resposta sempre, 1 para às vezes e 0 para nunca. Às negativas foram atribuídos os valores inversos: 0 para a resposta sempre, 1 para às vezes e 2 para nunca, o que revelou uma pontuação bruta para cada sujeito que variava de 0 a 40 pontos.

Medida de avaliação sociométrica: Trata-se de um instrumento com quatro questões: duas referentes a estudar e duas a brincar. Nelas, os participantes deveriam indicar três nomes de colegas da classe com quem gostariam de estudar, três com quem não gostariam de estudar, três com quem gostariam de brincar e mais três com quem não gostariam de estudar. Para as questões referentes à aceitação (estudar e brincar) foram atribuídas as pontuações 3 para a primeira escolha, 2 para a segunda e 1 para a terceira. Valores negativos foram atribuídos às questões relativas à rejeição (não estudar e não brincar), sendo, então, -3 para a primeira escolha, -2 para a segunda e -1 para a terceira. Uma soma dos valores positivos e dos valores negativos foi feita para cada participante, o que resultou em uma medida de aceitação e outra de rejeição.

Procedimentos

O estudo foi iniciado após o consentimento da equipe gestora, dos professores e dos pais dos alunos das escolas contatadas para a realização da pesquisa, de acordo com o definido na Resolução 196/96, e após trazerem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais em duas vias. Somente integraram a pesquisa as crianças cujos pais autorizaram a participação. Nesse documento constavam informações acerca dos instrumentos que foram administrados, bem como dos objetivos da pesquisa.

No procedimento de coleta de dados as pesquisadoras reuniram grupos de dez alunos por vez para a aplicação dos instrumentos, que ocorreu em horário regular de aula, nas bibliotecas das escolas. A ordem de aplicação dos instrumentos foi sorteada: iniciou-se com o teste sociométrico e, em seguida, escala de percepção; a ordem foi a mesma para todos os estudantes que realizaram as atividades em um único dia, com duração aproximada de quarenta minutos. A leitura da escala de percepção foi feita pela experimentadora responsável, que lia a primeira questão e aguardava o preenchimento dos alunos e assim sucessivamente, até o final do instrumento.

Resultados

Os resultados serão apresentados em duas etapas. Em primeiro lugar, os resultados da análise

estatística descritiva da amostra em relação às duas variáveis investigadas serão analisados; em seguida, serão apresentadas as análises com base em uma prova de correlação de Spearman, para verificar a relação entre as duas variáveis, e análises para verificar as diferenças entre os grupos e localizar as diferenças significativas encontradas no que diz respeito à percepção dos alunos sobre as expectativas de seus professores a seu respeito e ao *status* sociométrico dos participantes.

Percepção de expectativas

A média encontrada na escala de percepção de alunos sobre as expectativas de professores a seu respeito foi de 29,48 pontos, com desvio-padrão igual a 7,05. Dentre os grupos de alunos estabelecidos segundo os níveis de percepção de expectativas (Tabela 1), observou-se um número maior de participantes com uma percepção moderada, cujo grupo apresentou média igual a 30,51 e desvio-padrão igual a 2,49.

Status sociométrico - aceitação e rejeição

Na medida de aceitação dos participantes foram encontradas pontuações que variaram de 0 a 84, com média de 10,96 e desvio-padrão de 11,46, indicando que algumas crianças não foram escolhidas para brincar e para estudar por nenhum dos colegas, enquanto outras

foram escolhidas por vários colegas. Na medida de rejeição, as pontuações variaram de 0 a 53, com média de 9,38 e desvio-padrão de 10,89, indicando que, da mesma forma, enquanto algumas crianças não foram rejeitadas na escolha de seus colegas, outras foram altamente rejeitadas.

Percepção de alunos e *status* sociométrico

A análise de correlação revelou que a criança que acredita que seu professor tem uma percepção positiva sobre ela também obteve médias maiores de aceitação por seu grupo de amigos, apresentando um coeficiente de correlação (*r*s) de 0,315 e nível de significância (*p*=0,0001). Por sua vez, a percepção negativa da criança esteve correlacionada com sua rejeição pelo grupo (*r*s=0,352 e *p*<0,0001). Na Tabela 2 encontram-se discriminadas as diferenças de média em aceitação e rejeição em função da percepção da criança.

Os resultados apresentados (Tabela 2) indicam que o grupo de alunos que revelou acreditar que o seu professor tinha uma percepção positiva a seu respeito também obteve médias de aceitação pelos colegas mais alta que os outros grupos, enquanto o grupo que demonstrou uma percepção mais negativa em relação à opinião do professor sobre si também teve uma média de rejeição mais alta que os demais grupos.

Tabela 1. Distribuição dos participantes segundo os grupos de percepção sobre os sentimentos de seus professores sobre eles. São Carlos (SP) e Araras (SP), 2005.

Percepção de alunos	n	Média	Desvio-padrão
Grupo 1 - percepção negativa	38	20,58	4,61
Grupo 2 - percepção moderada	55	30,51	2,49
Grupo 3 - percepção positiva	37	37,08	1,50
Total	130	29,48	7,05

Tabela 2. Médias de aceitação e rejeição em função dos grupos de crianças e suas percepções sobre os sentimentos de seus professores sobre elas. São Carlos (SP) e Araras (SP), 2005.

Percepção	Média de aceitação	Desvio-padrão	Média de rejeição	Desvio-padrão
Grupo 1 - percepção negativa (n=38)	6,84	6,18	14,08	13,04
Grupo 2 - percepção moderada (n=55)	9,93	9,52	8,55	9,54
Grupo 3 - percepção positiva (n=37)	16,73	15,54	5,78	8,71
Total	10,96	11,46	9,38	10,89

Tabela 3. Incidência média, valores de U, níveis de significância e comparação entre os diferentes grupos de crianças e suas percepções sobre os sentimentos de seus professores sobre elas e a aceitação entre os pares. São Carlos (SP) e Araras (SP), 2005.

Grupos pelo critério de percepção	Valores de U	Z	Valores de <i>p</i>	Comparação entre os grupos
G1 e G2	863,50	-1,422	0,155	NS
G2 e G3	686,50	-2,639	0,008	G3>G2*
G1 e G3	331,00	-3,948	0,000	G3>G1*

* Valores significativos; U e Z: indicadores da prova de Mann-Whitney; NS: não significativo.

Tabela 4. Incidência média, valores de U, níveis de significância e comparação entre os diferentes grupos de crianças e suas percepções sobre os sentimentos de seus professores sobre elas e a rejeição entre os pares. São Carlos (SP) e Araras (SP), 2005.

Grupos pelo critério de percepção	Valores de U	Z	Valores de <i>p</i>	Comparação entre os grupos
G1 e G2	779,50	-2,081	0,037	G1>G2*
G2 e G3	757,50	-2,085	0,037	G2>G3*
G1 e G3	389,00	-3,346	0,001	G1>G3*

* Valores significativos; U e Z: indicadores da prova de Mann-Whitney.

As diferenças de média encontradas entre os grupos, com relação à aceitação de seus pares, foram analisadas pelo teste de Kruskal-Wallis, que revelou serem significativas as diferenças encontradas ($p < 0,0001$). A direção destas diferenças, verificada pelo teste de Mann-Whitney, estão na Tabela 3.

Os resultados do teste de Mann-Whitney indicaram diferenças significativas entre os grupos G3 e G2 e G3 e G1, revelando que os participantes que declararam perceber-se de forma mais positiva por seus professores também foram mais aceitos por seus pares, sendo esta significância maior entre os grupos extremos. Não foi encontrada diferença significativa entre os grupos com percepção moderada (G2) e os com percepção negativa (G3).

O resultado do teste de Kruskal-Wallis, apresentado na Tabela 2, com relação à rejeição, também revelou significância estatística ($p = 0,002$). A direção destas diferenças, verificada pelo teste de Mann-Whitney, encontra-se discriminada na Tabela 4.

Os resultados do teste de Mann-Whitney indicaram diferenças significativas entre todos os grupos, revelando que os participantes que declararam perceber-se de forma mais negativa por seus professores também foram mais rejeitados por seus pares.

Discussão

Os resultados deste estudo, somados a outros, reafirmam a importância de se estudar e verificar como o funcionamento afetivo pode se relacionar com a vida social e escolar de crianças e adolescentes. A maneira como a criança se percebe no contexto da escola e em relação aos seus professores e amigos é refletida, de forma indireta, em seu comportamento, na forma de se estimar, bem como de se sentir estimada e valorizada pelos outros.

Estudos que têm priorizado a informação de sentimentos por parte de crianças e adultos têm sido bastante utilizados, tendo em vista que sentimentos de autoestima, tristeza, autoconfiança, entre outros, nem sempre são observados com facilidade por pessoas externas. Assim, os instrumentos que revelam a autopercepção do indivíduo têm sido cada vez mais propostos, na tentativa de se conhecer mais acerca de seus sentimentos. Neste estudo o instrumento de percepção usado buscou conhecer a opinião da criança e como ela se percebe do ponto de vista do olhar do professor. As assertivas envolviam basicamente situações de sala de aula, e seu conteúdo pautava-se na aprovação e reprovação por parte do professor a respeito do comportamento e desempenho do aluno, sentimentos de

apreço ou de desvalorização, bem como de aproximação ou afastamento em relação a ele, o que permite observar o quanto a criança se sente acolhida ou rejeitada nessa relação. Os resultados revelaram que, de maneira geral, as crianças manifestaram uma percepção mais positiva de suas relações com o professor do que negativa, mas indicaram também que, para alguns alunos, esta percepção apresentou-se muito negativa, enquanto, para outros, mostrou-se muito favorável.

A busca de correlações entre essas percepções e a aceitação ou rejeição dos alunos em relação aos amigos permitiu verificar como essas situações apareceram colocadas neste grupo. Embora medidas dessa natureza não possam ser generalizadas, por tratarem de uma informação pontual e contextualizada, elas parecem demonstrar que, neste caso, e isso talvez possa estar presente em outras situações, quanto mais a criança se percebeu rejeitada e pouco valorizada pelo professor, maior foi a rejeição de seus colegas nas situações que envolviam a escolha para estudar e brincar. Por outro lado, quanto mais positiva a percepção da criança, mais aceita foi pelos colegas para estudar e brincar. Embora não se tenha verificado diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de percepção negativa e percepção moderada, o grupo com percepção negativa teve menor aceitação que os demais. A ausência de significância estatística neste caso não desfaz a tendência verificada no estudo.

Embora os estudos encontrados na literatura não tenham avaliado as mesmas relações propostas nesta pesquisa, tem-se encontrado evidências de que a maior ou menor aceitação da criança pelo grupo está associada a fatores comportamentais (Bierman, 1987; Cantrell & Prinz, 1985; Morais et al., 2001; Sabornie, 1987), agressividade (Bierman et al., 1993; Coie et al., 1995; Sisto, 2003), julgamentos de atratividade física (Lee-Manoel et al., 2002) e ao próprio desempenho acadêmico (Badami & Badami, 1975; Horowitz, 1981; Coben & Zigmond, 1986), entre outros. Esses dados revelam que a maneira como as crianças são percebidas pelos outros ou, como neste estudo, como elas se veem na opinião dos outros, tem se mostrado relacionada à sua maior ou menor aceitação no grupo de amigos.

Embora esses estudos tenham conseguido apontar algumas relações encontradas entre as aceitações ou rejeições e fatores comportamentais, acredita-

-se que ainda seja prematuro elaborar conclusões a esse respeito, uma vez que as investigações têm seguido caminhos diferentes para a avaliação desses aspectos, além do fato de que nem sempre essas relações foram comprovadas em sua totalidade, como foi o caso do estudo aqui descrito. Desta forma, sugere-se que outras investigações que contemplem essas mesmas variáveis possam ser realizadas, inclusive com um maior número de participantes, já que, neste estudo, o grupo de participantes foi restrito.

Considerações Finais

Esses resultados remetem a algumas considerações. Os mais diferentes teóricos do desenvolvimento humano têm sido unânimes em afirmar que a fase escolar, além de ser importante pelo progresso cognitivo que se desencadeia, é também o momento em que as relações sociais se veem ampliadas e ganham importância na vida da criança. Nesta fase, as relações de amizade que se estabelecem atuam como a base das relações sociais para a criança. Da mesma forma, a figura do professor como o modelo adulto que se apresenta como externo à sua família torna-se presente, visto ser com quem a criança mediará as relações com a escola e com o conhecimento.

Uma criança que não tem sucesso na escola vai acumulando experiências de fracasso sucessivamente, o que pode levá-la a se perceber negativamente em relação aos demais. Sua aprendizagem pode se tornar mais prejudicada à medida que tem dificuldade para fazer amigos, relacionar-se e, aos poucos, pode ficar à margem do grupo, formando uma imagem deformada de si mesma.

As investigações apresentadas neste estudo apontaram para a existência de relação entre a posição sociométrica de alunos e características físicas, comportamentais, emocionais, problemas de atenção, problemas de aprendizagem, relação professor-aluno, entre outras. Nesse sentido, os dados obtidos com todas essas pesquisas sugerem uma reflexão para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para que estejam atentos a todas as variáveis presentes no contexto escolar e para que possam intervir de modo a favorecer o processo ensino-aprendizagem.

Referências

- Ackerman, D., & Hawes, C. (1986). Sociometric status and after-school social activity of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 19* (7), 416-419.
- Babad, E. Y. (1995). The teachers' pet phenomenon, students' perceptions of teachers' differential behavior, and students' morale. *Journal of Educational Psychology, 87* (3), 361-374.
- Babad, E., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, galatea, and the golem: investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology, 74* (4), 459-474.
- Badami, H., & Badami, C. (1975). A study of group status in relation to school achievement as revealed by a sociometric test. *Journal of Psychological Researches, 19* (1), 24-28.
- Bear, G. C., Minke, K. M., Griffin, S. M., & Deemer, S. A. (1998). Achievement-related perceptions of children with learning disabilities and normal achievement: group and developmental differences. *Journal of Learning Disabilities, 31* (1), 91-104.
- Bierman, K. (1987). The clinical significance and assessment of poor peer relations: Peer neglect versus peer rejection. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 8* (4), 233-240.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (non-aggressive) boys. *Child Development, 64* (1), 139-151.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: cause and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cantrell, V., & Prinz, R. (1985). Multiple perspectives of rejected, neglected, and accepted children: Relation between sociometric status and behavioral characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53* (6), 884-889.
- Castro, R. E. F., Melo, M. H. S., & Silveiras, E. F. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16* (2), 309-318.
- Coben, S., & Zigmond, N. (1986). The social integration of learning disabled students from self contained to mainstream elementary school settings. *Journal of Learning Disabilities, 19* (10), 614-618.
- Coie, J. D., Terry, R., Lenox, K., & Lochman, J. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology, 7* (4), 697-713.
- Davidson, H., & Lang, G. (1960). Children's perceptions of their teachers' feelings toward them related to self-perception, school achievement and behavior. *Journal of Experimental Education, 29* (2), 107-118.
- Dias, F. (2003). Percepção social e cognição em situações de aprendizagem por conflito sociocognitivo. *PsicoUSF, 8* (1), 47-52.
- Fuchs, L. S. (1994). The relation between teachers' beliefs about the importance of good student work habits, teacher planning, and student achievement. *Elementary School Journal, 94* (3), 331-345.
- Herbert, J. M. (1992). Intervening to influence teachers' actions and students' involvement. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 6* (3), 249-261.
- Hiebert, B. (1982). Affective influences on learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly, 5* (4), 334-343.
- Horowitz, E. (1981). Popularity, decentering ability, and role taking skills in learning disabled and normal children. *Learning Disability Quarterly, 4* (1), 23-30.
- Lee-Manoel, C. L., Morais, M. L. S., Bussab, V. S. R., & Otta, E. (2002). Quem é bom (e eu gosto) é bonito: Efeitos da familiaridade na percepção de atratividade física em pré-escolares. *Psicologia Reflexão e Crítica, 15* (2), 271-282.
- Martinelli, S. C. (2005). Construção de uma medida de avaliação da relação professor-aluno. *Anais do II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica* [CD]. Gramado: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica.
- McLeod, T. M. (1994). Social skills, school skills, and success in the high school: a comparison of teachers' and students' perceptions. *Learning Disabilities Research and Practice, 9* (3), 142-147.
- Meltzer, L., Katzir-Cohen, T., Miller, L., & Roditi, B. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: student and teacher perceptions. *Learning Disability Quarterly, 24* (2), 85-98.
- Morais, M. L. S., Otta, E., & Scala, C. T. (2001). Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: um estudo de competência social em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14* (1), 119-131.
- Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen* (8a. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ray, G. E. (1995). Best friends networks of children across settings. *Child Study Journal, 25* (3), 169-188.
- Rolison, M. A., & Medway, F. J. (1985). Teachers' expectations and attributions for student achievement: Effects of label performance pattern, and special education intervention. *American Educational Research Journal, 22* (4), 561-573.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rhinehat & Winston.
- Sabornie, E. (1987). Bi-directional social status of behaviorally disordered and nonhandicapped elementary school pupils. *Behavioral Disorders, 13* (1), 45-57.
- Saravali, E. G. (2004). As relações interpessoais dos alunos com problemas no aprendizado: um estudo a partir do

referencial Moreniano. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 16, disponível em www.reduc.cl.

Schiavoni, A., & Martinelli, S. C. (2005). Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca de seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 311-319.

Sisto, F. F. (2003). Rejeição entre colegas e agressividade na infância. *Cadernos de Psicologia*, 13 (1), 83-98.

Sisto, F. F. (2005). Aceitação-rejeição para estudar e agressividade na escola. *Psicologia em Estudo*, 10 (1), 117-125.

Sisto, F. F., & Martinelli, S. C. (2006). O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. In F.F. Sisto & S.C. Martinelli (Orgs.), *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica* (pp.13-30). São Paulo: Vetor.

Sisto, F. F., Urquijo, S., & Souza, M. T. C. C. (1999). Peer acceptance and cognitive development. *Psychological Reports*, 84 (2), 611-616.

Stiliadis, K., & Wiener, J. (1989). Relationship between social perception and peer status in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (10), 624-629.

Stone, W. L., & La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (1), 32-37.

Tonelotto, J. M. F. (2002). Aceitação e rejeição: percepção de escolares desatentos no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (2), 141-148.

Recebido em: 7/3/2008

Versão final reapresentada em: 1/12/2008

Aprovado em: 5/3/2009

Formação ética para a cidadania: uma investigação de habilidades sociais medidas pelo inventário de habilidades sociais¹

Ethical instruction for citizenship: an investigation into social abilities measured using the social skills inventory

Kester **CARRARA**²

Mariana de Freitas **BETETTO**³

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi investigar se o repertório de habilidades sociais importantes para a formação ética de um grupo de estudantes de ensino médio, curso pré-vestibular e curso de graduação em psicologia evidenciava mudanças relacionadas à diferença de idade e características específicas dos contextos interativos oferecidos pelas instituições de ensino participantes desse processo. Foi aplicado o Inventário de Habilidades Sociais a uma amostra de 45 estudantes e questionários semiestruturados a nove professores. Entre os alunos, os resultados indicaram diferença estatisticamente significativa entre as classes das categorias de ensino investigadas em relação a diferentes conjuntos de habilidades sociais. Dos resultados obtidos com os professores, pode-se depreender que estes possuem noção clara das capacidades que o aluno deve obter para agir com ética e ser cidadão, mas esses professores não propiciam condições, no contexto escolar, para a promoção de tais habilidades. Isso indicou a necessidade de melhorias na capacitação dos docentes, visando à ampliação do repertório de habilidades sociais de seus alunos.

Unitermos: Cidadania. Educação. Habilidades sociais.

Abstract

The aim of the present study was to investigate if the repertory of social skills, important for the ethical education of a group of High School, Pre-college and Psychology college students, differed according to age and the particular characteristics of the interactive environment provided by each educational institution that participated in this process. The Social Skills Inventory was applied to a sample of 45 students and a semi-structured questionnaire was given to nine teachers. Among the students, the results indicated a statistically significant difference between the classes of each education category investigated, in terms of the different groups of social skills. From the results obtained with the teachers, it could be seen that they have a clear notion of the skills a student must obtain in order to be able to act ethically and with citizenship, but those teachers do not create the required conditions inside the school context to develop these capabilities. This indicated the need for improvement in the abilities of the teaching staff, aiming to increase the repertory of social skills in their students.

Uniterms: Citizenship. Education. Social skills.

▼▼▼▼▼

¹ Este artigo é uma adaptação do relatório final de projeto de iniciação científica apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (processo nº 06/50401-8).

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia. Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, 17033-360, Bauru, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: K. CARRARA. E-mail: <kester.carrara@uol.com.br>.

³ Bolsista de Iniciação Científica, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Curso de Formação de Psicólogos. Bauru, SP, Brasil.

Com o fim do período que caracterizou a Ditadura Militar de 1964 e o início do processo de redemocratização do País, a escola pública passou a enfatizar cada vez mais a transmissão dos conteúdos ligados ao contexto social real do alunado. Seguindo essa tendência, a preocupação da escola começa a ceder espaço para a formação ético-moral dos alunos, visando à formação de cidadãos participantes nas decisões políticas, na aplicação do conhecimento dentro de um contexto cooperativo e no resgate de valores sólidos de caráter, que possibilitem a consolidação das instituições sociais. Por exemplo, a dimensão ético-moral está consolidada no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1999) como tema transversal privilegiado pelo Estado democrático voltado para o reconhecimento de direitos e deveres dos cidadãos e interessado em fazer avançar uma sociedade livre, justa e solidária. A proposta ali presente implica uma transferência de prioridades dos conteúdos temáticos em direção aos temas transversais ético-morais. Assegurar oportunidades e condições para uma aprendizagem institucional sobre como viabilizar a cidadania a partir da contribuição da escola constitui consenso, agora fundado na orientação dos PCN. Com isso, a escola e seus professores passam a ter um papel fundamental na construção da cidadania mediante o ensino e a prática de ações diretamente dirigidas à instalação de repertórios comportamentais que impliquem uma série de habilidades sociais e valores, como os de respeito a direitos e deveres, transparência política, honestidade no trato da gestão pública, respeito ao meio ambiente, solidariedade e tantos outros. A dimensão ética da educação escolar, aí assegurada, já dispõe de conteúdos prioritários e estratégias de educação formal descritas a partir das propostas oficiais contidas nos PCN e em processo de aprimoramento. Todavia, a educação ético-moral destinada a priorizar a consolidação da cidadania que garante direitos civis e direitos políticos acontece tanto na escola como fora dela. Naturalmente, o conceito ampliado de cidadania vai muito além desses direitos e implica, preliminarmente, descrição e avaliação das interações sociais complexas presentes em diversas instâncias da vida social, tais como, particularmente, aquelas presentes na instituição escolar.

Nessa perspectiva, nos diversos documentos orientadores das tendências das políticas públicas para

o processo educacional - por exemplo -, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) - passou a ser evidenciada uma preocupação geral com a formação ético-moral, que visa capacitar a população a consolidar valores sociais mais compatíveis com a cidadania. Nesse contexto, o currículo do ensino médio, na medida em que procura atender ao objetivo de construção de uma cidadania democrática, deve atualmente contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que preparem os alunos para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: vida social, atividade produtiva e experiência subjetiva, embora o fato de constar na lei não assegure que será realizado na prática.

Com relação à educação superior, a LDB (1996) registra, em seu Artigo 43, as finalidades desse nível de ensino, especificando-as. Outros elementos devem ser explorados visando à construção da cidadania na sociedade brasileira. De acordo com Carrara (1996), existem alguns componentes básicos que devem ser incluídos em um bom projeto social de cidadania, tais como a noção de formação, em contrapartida à de adestramento; a noção de sujeito social e não de recipiente passivo do saber; a noção de conquista e não de concessão da cidadania; a noção de direitos e deveres do cidadão; a noção de democracia como forma de governo melhor habilitada a tornar possível a participação; a noção de liberdade, de igualdade e de comunidade, que levam à consolidação de ideologias comprometidas com a redução de diferenças sociais. Nessa perspectiva, torna-se cada vez mais relevante o desenvolvimento de estratégias educacionais e processos para avaliação de comportamentos característicos de repertórios sociais compatíveis com a ideia de cidadania. A ênfase na escola como um dos meios importantes para o desenvolvimento de valores e comportamentos socialmente habilitados é encontrada em Z.A.P. Del Prette e A. Del Prette (2001a, 2003), que destacam a empatia, a solução de problemas interpessoais e o controle da impulsividade e da raiva como comportamentos relevantes na interação escolar. A sugestão dada pela literatura é a de que o ensino de habilidades sociais poderia ser compatibilizado com os conteúdos acadêmicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, garantindo, ao mesmo tempo, uma ênfase na

perspectiva cooperativa entre os integrantes da comunidade acadêmica.

É predominantemente, conforme o referencial de treinamento de habilidades sociais (THS), que as habilidades sociais (HS) vêm sendo investigadas por vários autores. Apesar de, segundo Caballo (1995), não haver uma definição consensual de habilidades sociais (HS), o termo tem sido usado como sinônimo de um conjunto de habilidades aprendidas. Z.A.P. Del Prette e A. Del Prette (2002) definem as diversas dimensões do interagir socialmente como "... 1) reação habilidosa (que demonstra assertividade, empatia, expressão de sentimentos positivos ou negativos de forma apropriada, civildade, etc.), 2) reação não habilidosa passiva (que demonstra esquiva ou fuga ao invés de enfrentamento da situação) e 3) reação não habilidosa ativa (que demonstra agressividade, negativismo, ironia, autoritarismo, etc.)" (p.65).

Carrara (2000) dá ênfase ao fundamental compromisso institucional da escola na formação de valores sociais, mas especificamente em relação à promoção de ações educacionais que possibilitem o desenvolvimento da cidadania por meio da participação ativa dos alunos nas relações interpessoais construtivas e cooperativas, dentro e fora do contexto escolar. Os indivíduos, possuindo repertórios de respostas pró-éticas e pró-sociais ("pró" no sentido de que preparam ou constituem pré-requisitos para o comportamento social ético), caminham para a aquisição de práticas culturais cooperativas. A partir disso, estabelecem interações positivas e satisfatórias com outros indivíduos, promovendo dissolução de conflitos e aprendizagem ao lidar com as diferenças, o que viabiliza o aprimoramento humano individual. Como resultado, os indivíduos adquirem condições de conhecer melhor suas realidades e tornam-se capazes de transformá-la.

Em consonância com essa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivos principais a identificação, caracterização e comparação de repertórios de comportamentos pró-éticos e pró-sociais apresentados por estudantes de ensino médio, curso pré-vestibular e curso superior de psicologia, repertórios estes que constituiriam indicativos de uma atuação cidadã desses participantes. Consequentemente, a investigação buscou avaliar o possível efeito indireto de práticas educacionais que favorecessem o desenvolvimento da cidadania em

estudantes desses três níveis de ensino, a partir da identificação e comparação de repertórios de comportamentos socialmente habilidosos dos participantes.

Método

Participantes

Participaram deste projeto 45 estudantes - 15 de uma classe de primeira série do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, localizada em Rio Claro (SP), 15 de uma classe de um curso pré-vestibular de Bauru (SP) e outros 15 estudantes de uma classe de terceiro ano de psicologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)-Bauru (SP). A identificação e escolha dos três segmentos amostrais não aleatórios mencionados obedeceu ao critério de identificação de possível sequência de desenvolvimento acadêmico e de habilidades do ensino médio e do curso universitário em população estudantil típica de duas cidades do interior paulista com características socioeconômicas equivalentes. Nessa perspectiva - em contrapartida à dificuldade quanto à pertinência da generalização estatística genuína de resultados para a imensa população - pareceu viável que as amostras mencionadas sugerissem dados indicativos das comparações entre os segmentos diferentes, seja em função da idade, seja em função, adicionalmente, do processo educacional em questão.

O grupo do ensino médio foi composto por cinco estudantes do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idade média de 15,4 anos. Já o grupo do curso pré-vestibular foi composto por oito estudantes do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idade média de 19,5. O grupo da universidade foi composto por dois estudantes do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idade média de 21,1. Esses estudantes foram aleatoriamente selecionados dentre as classes de alunos sorteadas. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa incluiu também a participação de nove professores, três de cada classe de estudantes: dois professores e uma professora (filosofia, matemática e português, respectivamente) do ensino médio; dois professores e uma professora (matemática, biologia e português, respectivamente) do curso pré-vestibular;

duas professoras e um professor (psicologia escolar, prática de ensino de psicologia e psicologia social comunitária, respectivamente) do curso de graduação em psicologia. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Unesp-Baurub sob o protocolo nº 2271/46/01/06.

Instrumentos

Com a finalidade de investigar habilidades sociais gerais dos estudantes de curso pré-vestibular e universitários foi utilizado o Inventário de Habilidades Sociais (IHS), de Z.A.P. Del Prette e A. Del Prette (2001b), e uma versão do IHS adaptada para contemplar questões específicas vinculadas ao tema de comportamentos pró-cidadania. Aos professores participantes foi aplicado um questionário aberto, com oito questões, designado "Questionário de Habilidades Sociais", elaborado para possibilitar a identificação de categorias de comportamentos socialmente habilidosos já apresentados por seus alunos, de acordo com o grupo etário de estudantes que representa, além de indicar habilidades sociais raras ou inexistentes no repertório comportamental estudantil. O instrumento conteve questões referentes a repertórios de habilidades sociais de comunicação, de civilidade, assertivas, de trabalho, empáticas e de expressão de sentimentos. Perguntava aos professores, também, quais desses comportamentos faziam falta aos alunos no contexto acadêmico na opinião deles e, ainda, se a instituição propiciava meios para que tais comportamentos socialmente habilidosos compatíveis com a consolidação do repertório pró-cidadania dos alunos se instalassem.

Procedimentos

Os dados fornecidos pelos três instrumentos foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. Para a determinação das medidas descritivas e construções gráficas, foram utilizados os *softwares Excel e MiniTab* (versão 13). Para as comparações envolvendo escores totais e fatoriais, foi aplicado o teste de Análise de Variância, usando-se o *software MiniTab*.

Resultados e Discussão

Os dados referentes aos estudantes das três categorias de ensino (médio, pré-vestibular e superior)

foram obtidos por meio da aplicação do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) e Inventário de Habilidades Sociais modificado (IHS-Del-Prette adaptado). Por estes instrumentos foi possível coletar o repertório de habilidades sociais de todos os estudantes participantes individualmente, agrupando-se as medidas percentuais em escore total, escore fator 1 (enfrentamento e autoafirmação com risco), escore fator 2 (autoafirmação na expressão de sentimento positivo), escore fator 3 (conversaço e desenvoltura social), escore fator 4 (autoexposiço a desconhecidos e situaço es novas) e escore fator 5 (autocontrole da agressividade).

Levando-se em consideraço a média dos escores totais dos estudantes de cada categoria de ensino, a classe universitária (estudantes de graduaço em psicologia) obteve o maior valor (73,67), enquanto a classe de curso pré-vestibular obteve o menor valor (59,33) e a classe de ensino médio teve valor intermediário (63,80). O escore total permitiu uma primeira avaliaço da existência de recursos e déficits em habilidades sociais no repertório do respondente. Tanto os universitários como as classes de ensino médio e curso pré-vestibular apresentaram bom repertório de habilidades sociais (acima da mediana). Portanto, no geral, em relaço ao escore total, os três grupos de estudantes apresentaram valores percentis acima do repertório mediano fornecido pela amostra do teste.

Porém, considerando o caráter situacional das habilidades sociais, é necessário verificar quanto tais déficits são generalizados ou em quais áreas de habilidades específicas eles estão localizados. Nesse sentido é que o inventário avalia o respondente de acordo com escores fatoriais.

Para o fator 1 (enfrentamento e autoafirmaço com risco), a classe universitária (classe U) obteve a maior média (73,53), enquanto a classe de curso pré-vestibular (classe C) obteve o menor valor (48,33) e o ensino médio (classe M) obteve média intermediária (56,47). O escore fatorial 1 indica o repertório do respondente em habilidades de enfrentamento com risco, ou seja, a capacidade de lidar com situaço es interpessoais que demandam a afirmaço e defesa de direitos e autoestima, com risco potencial de reaço indesejável por parte do interlocutor (possibilidade de rejeiço, de réplica ou de oposiço). Em outras palavras, é um indicador de assertividade e controle da ansiedade em situaço es como: apresentar-

-se a uma pessoa desconhecida, discordar de autoridade, discordar de colegas em grupo, lidar com críticas injustas, falar a público conhecido, manter conversa com desconhecidos e fazer pergunta a conhecidos. Isto significa que em relação a essas ações os universitários e alunos do ensino médio apresentaram bom repertório de habilidades sociais (acima da mediana), enquanto os estudantes de curso pré-vestibular apresentaram bom repertório de habilidades sociais, porém abaixo da mediana. Mesmo com essa diferença, nenhum dos três grupos foi indicado para treinamento de habilidades que envolvem comportamentos expressos neste fator.

Para o fator 2 (autoafirmação na expressão de sentimento positivo), a maior média obtida foi pela classe U (70,67), enquanto a menor média foi a da classe C (51,00), muito próximo do valor obtido pela classe M (53,00). O escore fatorial 2 identifica habilidades para lidar com demandas de expressão de afeto positivo e de afirmação da autoestima, que não envolvem risco interpessoal, ou apenas um risco mínimo de reação indesejável. No IHS, esse escore foi obtido sobre as habilidades de elogiar familiares e outras pessoas, expressar sentimento positivo, agradecer elogios, defender em grupo uma outra pessoa e participar de conversação trivial. Isto significa que, em relação a essas ações, as três classes de estudantes apresentaram bom repertório de habilidades sociais (acima da mediana), embora os universitários tenham se destacado na apresentação destes comportamentos em seus mais diversos contextos de interação.

Em relação ao fator 3 (conversação e desenvoltura social), a classe U obteve maior média (72,27), e a classe M obteve menor valor (64,33), próximo do alcançado pela classe C (67,80). O escore fatorial 3 retrata a capacidade de lidar com situações sociais neutras de aproximação (em termos de afeto positivo ou negativo), com risco mínimo de reação indesejável, demandando principalmente traquejo social na conversação. Verificase que os estudantes universitários apresentaram um escore para este fator muito próximo da indicação de repertório bastante elaborado de habilidades sociais. Um alto escore supõe bom conhecimento das normas de relacionamento cotidiano para o desempenho de habilidades, tais como manter e encerrar conversação em contato face a face, encerrar conversa ao telefone, abordar pessoas que ocupam posição de autoridade,

reagir a elogios, pedir favor a colegas e recusar pedidos abusivos. Essas ações também se encontram presentes no cotidiano dos alunos de curso pré-vestibular e ensino médio, que apresentaram bom repertório de habilidades sociais, acima da mediana.

Quanto ao fator 4 (autoexposição a desconhecidos e situações novas), a classe U obteve a maior média (71,67), enquanto a menor média foi da classe C (47,33), e a classe M obteve valor intermediário (62,33). O escore fatorial 4 inclui basicamente a abordagem a pessoas desconhecidas. É em parte semelhante ao anterior, porém com maior risco de reação indesejável do outro. Esse fator inclui fazer apresentações ou palestras a um público desconhecido e pedir favores ou fazer perguntas a pessoas desconhecidas. Essas ações estiveram mais presentes no repertório de comportamentos dos universitários, embora tanto eles como os alunos de ensino médio tenham apresentado um bom repertório de habilidades sociais (acima da mediana). Já os estudantes de curso pré-vestibular apresentaram bom repertório de habilidades sociais, porém abaixo da mediana, mas que não aponta indicação para treinamento de habilidades expressas por este fator.

Já para o fator 5 (autocontrole da agressividade), a classe C obteve a maior média (63,80), enquanto a classe M obteve o menor valor (39,07), inferior ao alcançado pela classe M (45,53). O escore fatorial 5 avalia a capacidade de reagir a estimulações aversivas do interlocutor (agressão, pilhéria, descontrole) com razoável controle da raiva e da agressividade. Não significa deixar de expressar desagrado ou raiva, mas fazê-lo de forma socialmente competente, pelo menos em termos de controle sobre os próprios sentimentos negativos. Esse fator reúne as habilidades de lidar com críticas dos pais e com chacotas ou brincadeiras ofensivas, além da capacidade de cumprimentar desconhecidos sem isso se caracterizar como uma reação de impulsividade, que é incompatível com a calma e o autocontrole avaliados neste fator. Em relação a essas ações, apenas os estudantes de curso pré-vestibular apresentaram um bom repertório de habilidades sociais (acima da mediana), enquanto os universitários e alunos de ensino médio apresentaram bom repertório de habilidades sociais, porém abaixo da mediana. É interessante ressaltar que este fator indicou o menor percentil alcançado em todos os outros escores (39,07), o que possivelmente reflete

uma dificuldade maior dos estudantes, em geral, em ter autocontrole da agressividade em situações aversivas. Diferente da avaliação feita pelos valores expressos em outros escores fatoriais, os universitários não apresentaram, pela primeira vez, a maior média percentual. Esta foi apresentada pela classe de alunos do curso pré-vestibular, porém esses estudantes tiveram as piores médias nos escores fatoriais 1 e 4, que expressam habilidades sociais para lidar com situações que envolvem risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor. Esta ocorrência indica que estes participantes possivelmente enfrentam as situações aversivas (que envolvem risco) não de maneira assertiva, isto é, expressando seus direitos e autoestima, mas de maneira passiva e submissa, não sendo identificadas quaisquer possibilidades de ações agressivas, o que representou o maior escore fatorial deste grupo para este fator. Para Alberti e Emmons (1978), uma pessoa com dificuldade de se expressar pode emitir respostas contra sua própria vontade temendo causar prejuízos futuros em sua relação, apresentando comportamentos não assertivos - o que, eventualmente, poderia constituir explicação para tal resultado.

Houve diferença significativa dos valores percentuais apresentados pelos estudantes individualmente em relação aos diferentes escores: total, fator 1, fator 2, fator 3, fator 4 e fator 5. Embora os grupos das três categorias de ensino tenham apresentado, em geral, um bom repertório de habilidades sociais para as diferentes áreas de ações, existiram estudantes, tanto do ensino médio quanto do pré-vestibular e superior, que apresentaram escores abaixo de 25% para as várias categorias de comportamentos socialmente habilidosos, sendo indicados, de acordo com a avaliação do teste, para treinamento em habilidades sociais quando os déficits implicavam problemas. Em contrapartida, a avaliação individual dos estudantes possibilitou identificar que existem alunos das três categorias de ensino que apresentam um repertório bastante elaborado de habilidades sociais para as diferentes áreas, embora, quando avaliados em grupo, esta indicação não tenha aparecido para as classes de ensino médio, pré-vestibular e superior. Isso demonstra que as habilidades sociais são aprendidas e dependem integralmente dos recursos que os mais diversos contextos de interação disponi-

bilizam para o desenvolvimento de ações voltadas para a cidadania. Robinson (2001) afirma que determinados comportamentos são emitidos ou não de acordo com as condições promovidas pelo meio. O desenvolvimento ético-moral e a consciência de direitos e deveres adquirem solidez na medida em que as condições essenciais de formação do caráter estejam presentes nas experiências de interação social.

Quanto ao fator 1, verificou-se que na classe de ensino superior, o valor médio foi de 73,5, na de ensino pré-vestibular foi de 48,3 e, na classe de ensino médio, foi de 56,5. Ocorreu diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os percentuais do ensino pré-vestibular e superior. Isso significa que, em relação às habilidades de enfrentamento com risco, houve um grande salto no desenvolvimento dessas ações no repertório de alunos com o avanço da escolaridade e idade. Isso pode ter ocorrido devido à mudança de contexto de interação que a universidade e o curso de psicologia representam para os estudantes, ampliando sua exposição às contingências e favorecendo o aparecimento de novos repertórios de comportamento. Considerando o fator 4, também ocorreu diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os percentuais dos grupos de participantes do ensino pré-vestibular e superior, indicando que ocorreu um aumento no desenvolvimento de habilidades sociais voltadas para ações que incluem basicamente a abordagem a pessoas desconhecidas com o avanço da escolaridade e idade, o que pode ser devido à ampliação dos contextos interativos dos alunos. Possivelmente, esses ambientes oferecem recursos adequados para a maximização de comportamentos socialmente habilidosos.

A Figura 1 possibilita uma visualização dos valores médios percentuais obtidos pelos três grupos de alunos nas diferentes áreas que envolvem ações socialmente habilidosas.

O grupo composto pelos estudantes de psicologia obteve escores maiores em todas as áreas de habilidades sociais, exceto no fator 5. Porém, isso não significa que esses alunos não tenham habilidades de autocontrole da agressividade em situações aversivas mais voltadas para ações assertivas do que as apresentadas pelos alunos de curso pré-vestibular, como já indicado anteriormente.

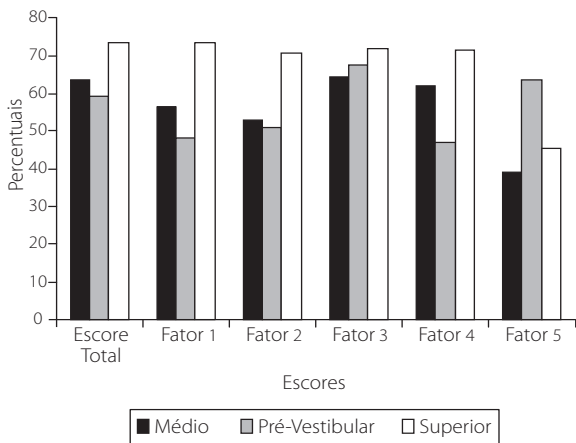


Figura 1. Ocorrência de percentuais dos escores, em valores médios, nas categorias de ensino médio, pré-vestibular e superior.

Os estudantes que compõem a classe de curso pré-vestibular obtiveram os menores escores para a maioria das áreas de habilidades sociais, principalmente para aquelas que envolvem ações de enfrentamento a situações que oferecem risco de rejeição, réplica ou oposição do outro. Estes resultados são compatíveis com o relato dos professores que avaliam a classe como pouco participativa, composta por alunos tímidos e pouco propensos a integração. Verificou-se, mais amplamente, que o curso pré-vestibular não está estruturado como uma instituição de ensino organizada, pois é composto por professores ainda em formação, os quais têm o comprometimento apenas de exercitar suas práticas de ensino, ganhando experiência para a licenciatura ou mesmo para o exercício da profissão futura de educador.

Os estudantes que compõem a classe de ensino médio obtiveram, na maioria das áreas de habilidades sociais, escores intermediários entre os apresentados pelo grupo de ensino pré-vestibular e de ensino superior. Apenas para os fatores 3 (conversa o e desenvoltura social) e 5 (autocontrole da agressividade) esses participantes tiveram escores abaixo dos apresentados pelas outras duas categorias de ensino.

Avaliando todos os escores apresentados pelos diferentes grupos de estudantes, verificou-se que apenas com o fator 3 ocorreu o que era esperado de acordo com a hipótese inicial lançada pelo projeto. Isso significa que só em relação ao repertório de habilidades que

envolvem conversa o e desenvoltura social foi possível verificar um aumento gradual no surgimento dessas ações no cotidiano dos participantes, levando-se em consideração o avanço da idade e escolaridade, além da amplia o dos ambientes de intera o mais significativos.

Os dados sobre a frequência com que as diferentes categorias de comportamentos socialmente habilidosos foram apresentadas pelos estudantes do ensino médio, pré-vestibular e superior foram obtidos mediante a aplica o do Questionário de Habilidades Sociais para Professores. Estes responderam a questões baseadas nas classes que eram compostas pelos três grupos de alunos participantes da pesquisa.

As Habilidades Sociais de Comunica o parecem estar fortemente associadas às habilidades de conversa o e desenvoltura social expressas no escore fatorial 3 do teste aplicado aos estudantes. Os resultados demonstraram que há correspondência entre o que os professores apontam em relação aos seus alunos e as reais habilidades destes apenas entre os universitários, para ações que envolvem capacidade de lidar com situações sociais neutras de aproxima o (traquejo social). No segmento de ensino superior, os alunos foram avaliados positivamente, enquanto no ensino médio e no curso pré-vestibular os alunos foram avaliados negativamente pelos professores, apesar de terem apresentado bom repertório destas habilidades.

As Habilidades Sociais de Civilidade podem representar repertório do respondente em habilidades de autoafirma o na expressão de afeto positivo, devidamente expressas no escore fatorial 2 do teste aplicado aos alunos. Os resultados demonstraram que há correspondência entre o que os professores apontaram em relação aos seus alunos e as reais habilidades destes para o ensino pré-vestibular e superior, que obtiveram avaliações positivas. Já os alunos do ensino médio, apesar de apresentarem bons níveis de habilidades de civilidade, foram avaliados negativamente por seus professores.

As Habilidades Sociais Assertivas de Enfrentamento estão fortemente associadas à habilidades de enfrentamento com risco, indicadas no escore fatorial 1 do teste aplicado aos alunos. Os resultados demonstraram que há correspondência entre o que os professores apontaram em relação aos seus alunos e as reais habilidades destes apenas para os estudantes do ensino

pré-vestibular, que foram avaliados negativamente. Já os professores do ensino superior e médio acreditam que seus alunos não apresentem habilidades para lidar com situações interpessoais com assertividade, embora estes grupos de estudantes tenham apresentado tais repertórios.

As Habilidades Sociais Empáticas podem estar associadas a habilidades de autoafirmação na expressão de afeto positivo (escore fatorial 2). Os resultados não foram suficientes para indicar correspondência entre o que os professores apontaram em relação aos seus alunos e as reais habilidades destes, pois muitos professores não responderam a essa questão. Isso pode ter ocorrido devido à falta de entendimento da mesma, ou mesmo ao conhecimento para avaliar os alunos em função destes aspectos.

As Habilidades Sociais de Trabalho podem englobar tanto habilidades de autoexposição a desconhecidos ou a situações novas (escore fatorial 4) quanto habilidades de autocontrole da agressividade (escore fatorial 5). Os resultados apontaram que é possível apenas afirmar que os professores das três categorias de ensino avaliaram seus alunos, em geral, como pouco habilidosos em atividades de trabalho dentro de sala de aula. Porém, para ações que envolvem autoexposição a desconhecidos ou a situações novas, somente os alunos de curso pré-vestibular apresentaram um escore abaixo da mediana, corroborando o que os professores indicaram sobre a timidez e falta de iniciativa demonstrada na classe em geral. Estes também podem ser aspectos vinculados ao fato de a classe de curso pré-vestibular ter sido apontada como a mais habilidosa no autocontrole da agressividade, sugerindo que os professores percebem muito mais a passividade nas ações de seus alunos do que a assertividade.

As Habilidades Sociais de Expressão de Sentimento Positivo estão fortemente associadas às habilidades de autoafirmação na expressão de afeto positivo (escore fatorial 2). Os resultados mostraram que esse fator foi o que apresentou melhor nível de correspondência entre o que os professores apontaram em relação aos seus alunos e as reais habilidades destes. O grupo que pareceu apresentar mais dificuldades de expressar sentimentos positivos nos relacionamentos interpessoais foi o grupo do ensino pré-vestibular.

No que se refere aos déficits de Habilidades Sociais, os professores da classe de primeira série do ensino médio citaram que há falta de ações voltadas para habilidades de civilidade, assertivas de enfrentamento e de comunicação em seus alunos. Isto significa que, na opinião dos professores, os escores fatoriais 1, 2 e 3 dos alunos de ensino médio deveriam ser ampliados. Os professores deste nível de ensino provavelmente buscam em seus alunos preferencialmente comportamentos como cumprimentar desconhecidos, manifestar opiniões, lidar com críticas, lidar com autoridades e fazer perguntas, ações muito valorizadas em contextos escolares.

Ainda quanto à falta de habilidades sociais em seus alunos, os professores da classe do ensino pré-vestibular avaliaram que existem déficits de ações voltadas para habilidades de comunicação e assertivas de enfrentamento. Isso significa que os escores fatoriais 1 e 3 deveriam ser expandidos no repertório comportamental dos estudantes de curso pré-vestibular. Verificou-se uma preocupação muito mais intensa dos professores em desenvolver a comunicação dos alunos entre eles e com o professor, de modo que as aulas pudessem ser mais participativas, favorecendo a integração e o posicionamento dos alunos frente ao conteúdo ensinado.

Quando foram considerados os déficits de Habilidades Sociais da classe de alunos do terceiro ano do ensino superior, os professores avaliaram que há falta de ações voltadas para habilidades de trabalho, assertivas de enfrentamento e de expressão de sentimento positivo. Partindo de uma visão dos professores dos universitários, os escores fatoriais 1, 2, 4 e 5 deveriam ser mais bem desenvolvidos nos alunos. Verifica-se que os professores da universidade avaliam como importante o desenvolvimento de ações como exposição a pessoas desconhecidas, capacidade de demonstrar empatia e assertividade para lidar com situações que envolvam conflitos. Esses parecem ser elementos fundamentais que devem compor o repertório de comportamentos de qualquer profissional, principalmente psicólogos, que estão engajados continuamente em interações sociais. Segundo Z.A.P. Del Prette e A. Del Prette (1999), é importante avaliar e promover a competência social de universitários, que constituem uma classe emergente e que,

em alguns casos, terão a interação social como base de sua atuação profissional.

Os professores da classe de alunos de terceiro ano do ensino superior apontaram um grande comprometimento em oferecer disciplinas que estimulem a participação ativa dos alunos. Um dos professores relatou que em algumas disciplinas essas habilidades são tangencialmente abordadas. Em outras disciplinas, propõe-se uma discussão sobre valores humanos e uma reflexão crítica a respeito do ser humano na sociedade. Citando suas próprias palavras: “Creio ser importante articular valores com comportamento, mesmo porque a habilidade pode ser instalada, mas nem sempre sua intenção e valor”. Para eleger os valores a serem agregados aos comportamentos pró-sociais ou pró-éticos, o cientista deve se comprometer a participar da discussão junto à parcela populacional envolvida na questão. Segundo Skinner (1990, 1953/1993), existem valores que devem orientar a escolha de práticas que visem à sobrevivência das culturas, tais como conhecimento, habilidades, tolerância, cooperação, apoio, compaixão, justiça, paz, ordem, segurança, preservação do ambiente, abundância.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a amostra selecionada de professores universitários está muito mais comprometida com o desenvolvimento nos alunos de habilidades sociais para sua formação profissional do que as outras instituições de ensino, as quais disponibilizam meios apenas para desenvolver nos alunos comportamentos que favorecem a aprendizagem de conteúdos.

Esses aspectos podem ser facilmente notados no discurso dos professores sobre as contribuições das instituições de ensino para o desenvolvimento de comportamentos socialmente habilidosos nos alunos. Os professores da classe de primeira série do ensino médio apontaram dificuldades na implantação de meios eficazes para o desenvolvimento de habilidades sociais em seus alunos. Um professor de filosofia avaliou que a escola não propicia meios para o desenvolvimento de habilidades sociais porque está subordinada à política educacional do Estado, cuja diretriz “leva o aluno a ter somente direitos e não deveres e responsabilidades”. Verificou-se que algumas coisas pontuais têm sido feitas. Dois professores relataram que a escola promove atividades diferenciadas, visando ao bom relaciona-

mento entre os alunos e oferecendo espaço para que estes, durante as aulas, manifestem suas opiniões, sejam ouvidos e façam ou respondam perguntas. Quanto aos resultados, um professor de matemática apontou que poucos são obtidos em longo prazo, pois os alunos “não levam a sério” o que é proposto. Nessa perspectiva, verifica-se que a maioria dos professores não reconhece seu papel ativo no processo de ensino-aprendizagem de habilidades interpessoais nos alunos. Parte dos professores (44,45%, sendo dois do ensino médio e dois do curso pré-vestibular) manifestou que não é papel da escola desenvolver essas habilidades nos alunos, pois elas devem ser ensinadas na família e em grupos religiosos. Essa opinião não foi manifestada pelos professores da universidade. Em contrapartida, tal como indicado nos PCN, o currículo do ensino médio, procurando atender ao objetivo de construção de uma cidadania democrática, deve apresentar conteúdos e estratégias de aprendizagem que preparem os alunos para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: vida social, atividade produtiva e experiência subjetiva. Porém, esses documentos tornam-se falhos na medida em que descrevem apenas capacidades e habilidades que os professores devem desenvolver em seus alunos, sem se preocupar em fornecer alternativas de ensino para a aprendizagem de tais habilidades. Nessa direção, Carrara (2000) dá ênfase ao fundamental compromisso institucional da escola na formação de valores sociais, mas especificamente em relação à promoção de ações educacionais que possibilitem o desenvolvimento da cidadania, sugerindo o estímulo à participação ativa dos alunos nas relações interpessoais construtivas e cooperativas, dentro e fora do contexto escolar.

Diante dos meios que a escola oferece para a promoção dessas habilidades e dos resultados esporádicos e insuficientes obtidos, os professores têm a tendência de culpar os alunos individualmente por esse fracasso, sem fazer uma análise mais ampla do modo como a escola está organizada. A análise do comportamento aponta que a explicação para o comportamento não está no indivíduo, mas sim na interação com o ambiente no qual ele está inserido.

Analisando-se as respostas dos professores da classe do ensino pré-vestibular quanto a essa questão, verificou-se que estes se preocupam com o desenvolvi-

mento de habilidades sociais nos alunos. Com isso em vista, dois professores relataram que o curso pré-vestibular organiza plantões de dúvidas para promover o contato aluno-professor, além de se mostrarem acessíveis ao auxiliar os alunos na realização de suas atividades, instigando-os a discutir sobre assuntos levantados e favorecendo a interação entre eles. Em contrapartida, verificou-se que um dos professores queixou-se do desinteresse e falta de engajamento dos estudantes na expressão destas ações, acreditando que a instituição de ensino não propicia meios de desenvolver estas habilidades nos alunos porque não há retorno positivo de aprendizagem destes, isto é, o fracasso é todo voltado para o indivíduo que não aprende.

Considerações Finais

Existem várias iniciativas no sentido de desenvolver comportamentos voltados para a cidadania, amparadas por documentos como os PCN e diversas leis que defendem os direitos humanos. É bastante consensual no contexto educacional a noção das habilidades que o acadêmico deve obter para agir com ética e ser cidadão, mas a prática das ações correspondentes à implantação e manutenção desse perfil não se encontra bem estabelecida. Esse desafio foi colocado às instituições de ensino, que passaram a ter que adequar os conteúdos ensinados à realidade dos alunos, desenvolvendo neles o espírito crítico e criativo de interação com seu meio. Porém, o que se observa é uma dificuldade muito grande dos professores em propiciar condições no contexto escolar para a promoção de tais habilidades e comportamentos. Isso indica, cada vez mais, a necessidade de uma preparação dos professores no sentido de maximizar o repertório de habilidades sociais de seus alunos, na medida em que estes se colocam como indivíduos ativos no processo de ensino-aprendizagem e disponibilizam meios adequados para a promoção de ambientes que favoreçam a interação interpessoal.

Os dados analisados nesta pesquisa mostraram que os alunos também são parte integrante de todo esse processo e desenvolvem suas habilidades e capacidades não só em ambientes escolares, mas em outros grupos sociais, entre eles, a família. O estudo revelou que a hipótese de que o repertório de habilidades sociais

deveria aumentar de acordo com o avanço da idade, escolarização e mudança dos contextos de interação apenas é válido sob certas condições. O desenvolvimento dessas ações também depende de como a instituição de ensino está organizada, quais objetivos pretende atingir e quais procedimentos educacionais ela adota. A título de exemplo, verificou-se que um curso de psicologia, com professores teoricamente instrumentados para promover comportamentos socialmente habilidosos em seus alunos, nem sempre consegue oferecer os meios mais adequados e eficazes para o desenvolvimento dessa capacidade, embora os resultados obtidos sejam muito mais consistentes e significativos do que os obtidos nas outras instituições de ensino.

Nessa perspectiva, os resultados desta pesquisa, para a amostra utilizada, são consistentes em sugerir a necessidade de programas sistematizados para assegurar capacitação de professores para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz de habilidades sociais imprescindíveis para tornar a escola uma instituição comprometida com o desenvolvimento e aplicação dos preceitos éticos da cidadania a seus integrantes. Nesse sentido, estudos subsequentes poderiam se concentrar na pesquisa de alternativas de treinamento de habilidades sociais que não só instilassem comportamentos nos indivíduos, mas que propiciassem uma formação ético-moral mais sólida e comprometida com a noção de cidadania, assegurando um acompanhamento longitudinal dos efeitos desse processo de capacitação.

Agradecimentos

Pela leitura do original à Ana Maria B.F. Betetto; pelo apoio técnico a Matheus de F. Betetto e Manoel H. Salgado; pela disponibilidade na fase de coleta a Marisa E.M. Meira, Alessandra T. Bolsoni-Silva, Teresa Busato, Celso Zonta e docentes do Curso Preparatório da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Bauru.

Referências

Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1978). *Comportamento assertivo: um guia de auto-expressão*. Belo Horizonte: Interlivros.

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999). *PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação.
- Caballo, V. E. (1995). Una aportación española a los aspectos moleculares, a la evaluación y al entrenamiento de las habilidades sociales. *Revista Mexicana de Psicología*, 12 (2), 121-131.
- Carrara, K. (1996). Psicologia e a construção da cidadania. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 16, 12-17.
- Carrara, K. (2000). Contextualismo, contracontrole e cidadania. *Revista da APG - Associação dos Pós-Graduandos da PUCSP*, 9 (21), 23-38.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001a). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001b). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 61-73.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2003). Aprendizagem sócio-emocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas: Editora Alínea.
- Robinson, J. (2001). Modelo de enseñanza en la Comunidad Alternativa Los Horcones: conductismo radical como filosofía de la educación. In K. Carrara (Org.), *Educación, universidad e pesquisa: paradigmas do conhecimento no final do milênio* (pp.129-142). Marília: Unesp Publicações.
- Skinner, B. F. (1990). Can Psychology be a science of mind? *American Psychologist*, 45, 1206-1210.
- Skinner, B. F. (1993). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1953).

Recebido em: 13/2/2008

Versão final reapresentada em: 3/7/2008

Aprovado em: 13/8/2008

Análise multinível: contribuições para estudos sobre efeito do contexto social no comportamento individual

Multilevel analysis: contributions to studies investigating the effects of social context on individual behavior

Katia Elizabeth **PUENTE-PALACIOS**¹

Jacob Arie **LAROS**¹

Resumo

O reconhecimento da influência do contexto social no comportamento humano destaca a necessidade de adoção de modelos explicativos que favoreçam a identificação desse efeito. Este artigo tem o objetivo de apresentar as características teóricas e técnicas dos modelos multinível, pois eles cumprem com essa exigência. Em uma perspectiva teórica, a escolha dos modelos em discussão deveria ser baseada, tanto quanto possível, em uma teoria multinível que evidenciasse o papel preditivo de variáveis oriundas de diferentes níveis. A construção de modelos guiada por uma teoria levará a modelos mais frutíferos e com maior validade externa, em comparação com modelos construídos com pouco ou nenhum sustento teórico. Do ponto de vista técnico, a análise multinível é similar à análise de regressão; assim, obedece a muitas das suas exigências. Este trabalho permite concluir sobre as vantagens dos modelos multinível para pesquisadores interessados na identificação do efeito do contexto no comportamento humano.

Unitermos: Comportamento. Comportamento social. Modelos multinível.

Abstract

The recognition of the influence of social context on human behavior emphasizes the need for models that allow for the identification of this effect. The theoretical and technical characteristics of multilevel models are presented here, since they satisfy this requirement. From a theoretical perspective, it is worthwhile highlighting that the choice of a multilevel model should be founded, as much as possible, on a multilevel theory that points to the predictive role of variables originating from different levels. The construction of multilevel models guided by theory will result in more fruitful models with higher external validity in comparison with models built with little or no theoretical foundations. From a technical perspective, it may be stated that multilevel analysis shows a high degree of similarity with traditional linear regression including many of its presuppositions. This study enables us to conclude that multilevel analysis is an appropriate tool for researchers interested in the identification of the effects of social context on human behavior.

Uniterms: Behavior. Social behavior. Multilevel models.

▼▼▼▼▼

¹ Universidade de Brasília, Instituto Central de Ciências, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. Campus Universitário, Asa Norte. 70910-900, Brasília, DF, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: K.E. PUENTE-PALACIOS. E-mails: <kep.palacios@gmail.com>; <jalaros@unb.br>.

Nos campos da educação, da psicologia e de outras áreas afins a análise de regressão múltipla constitui uma das técnicas de análise de dados frequentemente utilizadas em pesquisas que adotam métodos quantitativos para analisar os dados levantados. O problema central com o uso dessa técnica é que, em muitas ocasiões, um dos pressupostos centrais - a independência das observações - é violada. Os dados coletados nas áreas sociais e humanas são frequentemente de pessoas agrupadas em *clusters*, também conhecidos como conglomerados (estudantes em escolas, indivíduos em sociedades, trabalhadores em empresas); logo, é provável que compartilhem atributos similares em decorrência do contexto que lhes é comum. Como consequência da dependência das observações ou atributos mensurados, ocorre a subestimação dos erros-padrão dos coeficientes da regressão. Uma alternativa para a regressão múltipla, que leva em consideração essa similaridade, é a análise multinível. Esta técnica é um tipo de análise de regressão que contempla simultaneamente múltiplos níveis de agregação, tornando corretos os erros-padrão, os intervalos de confiança e os testes de hipóteses.

Uma vez que em uma análise multinível vários modelos podem se ajustar aos dados empíricos, os modelos multinível deveriam ser escolhidos cuidadosamente pelo pesquisador, e essa escolha deveria ser fundamentada, tanto quanto possível, em conhecimento substantivo da área de estudo. Nesse sentido, a análise multinível deveria envolver uma teoria multinível que especificasse os efeitos diretos esperados das variáveis preditoras sobre outras variáveis do mesmo nível, assim como os efeitos de interação esperados entre variáveis localizadas em níveis diferentes.

Tendo em vista que a análise multinível é uma alternativa pouco conhecida no contexto brasileiro, tanto no âmbito da educação quanto, particularmente, no da psicologia, é conveniente iniciar este texto oferecendo ao leitor caracterizações gerais destes modelos, de maneira a facilitar o seu percurso ao longo do recorrido teórico que se segue.

As teorias multinível constituem proposições teóricas sobre diversos tópicos e têm como característica principal o reconhecimento do papel preditor desempenhado por variáveis oriundas de diferentes níveis. Portanto, não se referem a um único corpo teórico;

a sua denominação traduz a forma como os seus componentes estão organizados (van den Eeden, Hox & Hauer, 1990). Teorias multinível têm sido pouco utilizadas no Brasil nas pesquisas empíricas do campo da psicologia e da educação, embora, no que concerne à avaliação educacional, a sua utilização tenda a ser mais frequente (Andrade & Laros, 2007; Ferrão, 2003; Franco & Bonamino, 2001; Jesus & Laros, 2004; Soares, 2004; Soares & Alves, 2003). A reduzida utilização de teorias multinível também está presente nas pesquisas internacionais em psicologia e educação. Ainda assim, algumas evidências revelam o interesse que este assunto desperta entre psicólogos e pesquisadores desde a década de 1980. Portanto, conta-se com indicadores suficientes que permitem inferir o interesse, de longa data, pelo estudo da natureza destes modelos, assim como a importância de melhor entender as contribuições que podem oferecer para a compreensão de comportamentos humanos.

O objetivo deste artigo é apresentar ao leitor as exigências que caracterizam uma pesquisa multinível, assim como destacar, em uma perspectiva prática, a natureza das equações matemáticas em que se sustentam. Espera-se que a partir dessas informações o pesquisador interessado possa avaliar as contribuições que os modelos multinível oferecem para a compreensão de fenômenos do âmbito da educação, da psicologia e das ciências sociais, em geral, e possa adotá-los como mecanismos de investigação no seu campo de estudo.

Para atingir o objetivo mencionado, o artigo está organizado em duas partes: na primeira estão apresentadas as características teóricas dos modelos multinível, enquanto a segunda enfoca seus princípios técnicos ou matemáticos. O artigo encerra tecendo algumas considerações quanto às contribuições da pesquisa multinível para o estudo de certos fenômenos cuja compreensão possa ser beneficiada se levados em consideração os efeitos do contexto em que ocorrem.

Princípios teóricos

A adoção de modelos de desenho multinível para a compreensão de um determinado fenômeno implica o reconhecimento da existência de elementos explicativos provenientes de diferentes níveis. Portanto, não são característicos de um único campo do conheci-

mento e podem perpassar vários deles. Utilizando este tipo de modelo para o estudo do comportamento dos indivíduos de uma organização (professores de escolas, por exemplo), pode-se dizer que a sua adequada compreensão será mais bem atingida se levado em consideração o efeito diferenciado de variáveis relativas aos indivíduos, ao grupo ou unidade de trabalho, bem como às características da organização (níveis).

Ao discorrer sobre os níveis da organização, Klein e Kozlowski (2000) alertam sobre a dificuldade de oferecer uma definição única. Assim, destacam que devem ser compreendidos como segmentos de interesse teórico que focam em coletividades humanas e sociais. Duplas, grupos, subunidades e unidades são níveis organizacionais relevantes, dada a contribuição que podem oferecer para a compreensão de um determinado comportamento.

Em termos gerais, os níveis podem ser considerados como agregados sociais, isto é, coletividades que exercem efeito significativo sobre os comportamentos dos seus membros. Logo, indivíduos podem constituir o nível inferior, enquanto o contexto (coletividade) em que estão inseridos seria o nível superior.

A lógica subjacente a estes modelos estabelece que indivíduos que pertencem a um mesmo grupo, por exemplo, escolas, bairros ou famílias, estão submetidos a estímulos semelhantes. Esses estímulos exercem influência sobre eles; portanto, se o objetivo é melhor compreender o comportamento dessas pessoas, é tão importante investigar o efeito das suas características pessoais quanto o efeito das características do contexto do qual recebem influência. Adicionalmente, deve ser ressaltado que em muitas instituições, por exemplo, escolas e empresas, existem processos seletivos formais que aumentam a homogeneidade dos seus integrantes. Desta forma, no modelo explicativo do comportamento humano devem ser consideradas concomitantemente as características dos indivíduos e as do contexto, porém ambas não pertencem ao mesmo nível; logo, é imprescindível estabelecer uma hierarquia entre essas variáveis, na qual deverá ser claramente diferenciado o que é considerado atributo do contexto daquilo que constitui atributo pessoal.

Tendo em vista a escassa divulgação dos modelos multinível e da análise multinível, assim como as especificidades que devem ser observadas para a sua

adequada aplicação, considerou-se pertinente organizar as suas características em termos de exigências. Desta forma, o leitor poderá contar com um texto-guia a partir do qual será possível estabelecer se o modelo explicativo do fenômeno do seu interesse cumpre com os requisitos de um modelo multinível. Adicionalmente, cabe destacar que este trabalho apresenta, principalmente, exemplos da psicologia e da educação, porém modelos multinível podem ser adotados para a investigação de fenômenos oriundos de quaisquer áreas das ciências sociais.

Exigência 1: estabelecimento dos níveis a serem contemplados no modelo proposto

Os modelos multinível contemplam, conforme exposto, a participação de variáveis preditoras de diferentes níveis. Assim, exigem do pesquisador uma clara definição dos níveis contemplados no modelo adotado. Apesar de ter utilizado, com fins didáticos, a palavra *contexto*, ela seria insuficiente para definir um nível. Isto é, deve ser claramente estabelecido qual o contexto ao qual está se fazendo referência. No caso das empresas, por exemplo, o contexto poderia ser a equipe de trabalho, o departamento ou setor, ou mesmo a instituição como um todo.

Para o estabelecimento dos níveis hierárquicos a serem contemplados, deve-se ter em mente a existência de relações de inclusão entre eles. Por exemplo, no caso de uma escola, os alunos podem constituir o nível 1, contudo é o conjunto de alunos que compõe a turma (nível 2); no caso de outro agregado social, as pessoas constituem o nível 1, e o conjunto delas compõe a família ou o bairro (nível 2). Necessariamente, o nível 2 condensa um conjunto de sujeitos (alunos, funcionários, estudantes, cidadãos) que individualmente representam o nível 1.

No campo da psicologia organizacional, a utilização da análise multinível obriga o pesquisador a analisar o fenômeno em questão tanto de uma perspectiva micro quanto de uma perspectiva macro. Assim, com a adoção destes modelos pode ser levado em consideração tanto o sujeito quanto o seu entorno organizacional. Em modelos com este desenho, o efeito de variáveis relativas aos indivíduos, grupos e à própria organização estaria sendo considerado quando o

objetivo é a compreensão de um evento do nível micro. Desta forma, a primeira exigência destaca que, independentemente dos níveis que forem escolhidos pelo pesquisador, eles devem ser claramente descritos e apresentados com o objetivo de estabelecer os segmentos representados pelos níveis 1 e 2.

Exigência 2: definição das variáveis preditoras, de cada nível, cujo efeito será investigado sobre a variável critério

Uma vez tendo definido de maneira específica quais os níveis participantes no modelo hipotetizado (lembrando que apesar de terem sido utilizados apenas dois níveis nos exemplos, outros podem ser inseridos), na sequência, o pesquisador deve estabelecer quais as variáveis de cada nível que serão investigadas, e a sua escolha deve ocorrer tomando como base evidências teóricas e empíricas. As variáveis preditoras escolhidas devem representar todos os níveis contidos no modelo, e a variável critério deve necessariamente ser oriunda do nível mais baixo. A hipótese subjacente em relação a essa variável é que a sua melhor compreensão é alcançada a partir da investigação simultânea do efeito de variáveis tanto do mesmo nível quanto do contexto em que estão inseridas.

Esses modelos também podem ser aplicados a estudos longitudinais caracterizados pela realização de mensurações repetidas de um mesmo indivíduo. Nesses casos, as diversas mensurações (medidas repetidas) constituem o nível mais baixo (nível 1), enquanto o indivíduo constitui o nível mais elevado (nível 2).

Um modelo teórico multinível deve definir, além dos níveis e as variáveis contempladas, a forma como elas se organizam na estrutura do modelo adotado. Hox (2002) afirma que uma das características do modelo multinível é a sua estrutura hierarquizada, pois existem mais observações nos níveis inferiores que nos superiores. Tomando como exemplo o desempenho escolar, deveria ser claramente definido quais características dos alunos seriam consideradas no nível mais baixo modelo (nível 1), ou nível micro, e quais da escola corresponderiam às variáveis do nível 2, ou nível macro. Ainda, entre esses dois níveis (alunos e escola) poderiam ser identificados outros potencialmente importantes na compreensão do desempenho, como as características da turma, do professor ou da série. Caso esses níveis

fossem inseridos no modelo explicativo, o pesquisador deveria definir o nível ao qual pertencem ou o ponto em que se localizam na hierarquia das variáveis já estabelecidas (dos níveis 1 e 2).

Exigência 3: definição das relações entre as variáveis inseridas no modelo

Após o estabelecimento do nível das variáveis, assim como da sua organização hierárquica, a terceira exigência determina que as relações hipotetizadas entre as variáveis sejam definidas. Apontar que variáveis oriundas de diferentes níveis afetam o desempenho de uma do nível mais baixo não é suficiente para caracterizar um modelo como tendo uma estrutura multinível. É imprescindível que as variáveis de cada nível sejam cuidadosamente especificadas, e as suas relações defendidas enfatizando o seu efeito sobre aquela do primeiro nível que desempenha o papel de variável critério.

Retomando o exemplo relacionado ao desempenho escolar, a hipótese seria de que o aprendizado do aluno poderia ser mais bem compreendido (obtenção de maior porcentagem de variância explicada) se investigada a influência de variáveis relativas tanto ao aluno quanto à escola. Contudo, uma vez que é necessário estabelecer relações específicas entre as variáveis do modelo, precisaria ainda ser defendido que, por exemplo, o aprendizado do aluno depende do seu interesse pela disciplina, do tempo que dedica aos estudos em casa e do seu estado geral de saúde (variáveis preditoras do nível 1). O mesmo tipo de especificação deve ser aplicado às variáveis preditoras do segundo nível, que, para o exemplo utilizado, poderiam ser o clima disciplinar da escola ou o fato de a escola ser pública ou privada (ambas variáveis preditoras do nível 2).

Desta maneira, é insuficiente apenas enunciar os níveis contemplados e descrever as variáveis participantes no modelo. As relações estabelecidas entre elas devem estar claramente especificadas e sustentadas em evidências teóricas e/ou empíricas.

Exigência 4: estabelecimento de relações de interação entre variáveis de diferentes níveis

Além de ser exigida do pesquisador a definição das relações esperadas entre as variáveis preditoras e a

variável critério, também é exigido dele o estabelecimento de interações entre variáveis de diferentes níveis e seu efeito conjunto sobre a variável critério, ainda que não seja necessário defender relações de interação entre todas as variáveis preditoras dos níveis 1 e 2. Utilizando ainda o exemplo do desempenho escolar, esta exigência se traduz como: alunos com elevado interesse pela disciplina, que dedicam maior tempo aos estudos (variáveis preditoras do nível 1) e que estudam em escolas particulares (variável preditora do nível 2) terão melhor desempenho (variável critério do nível 1) que aqueles que apresentam as mesmas características individuais mas que estudam em instituições públicas; isto é, reconhece-se o efeito diferenciado da participação conjunta ou combinação específica de determinadas variáveis (de diferentes níveis) sobre um comportamento. Este tipo de combinação é conhecido como interação *cross level* ou transversal (van den Eeden et al., 1990), ou interação entre níveis, e traduz a presença de uma variável com efeito moderador (a do nível superior). A relação entre a variável preditora e critério (ambas do nível 1) é moderada ou afetada pela presença da variável preditora do nível 2.

Conforme visto, a associação entre variáveis de diferentes níveis deve ser não apenas sugerida, mas explicitada. Por esta razão, é imprescindível que o pesquisador conte com um modelo teórico subjacente que sustente tais interações. Assim, o modelo teórico deve estabelecer a importância de um determinado tipo de interação hierárquica, na compreensão do fenômeno de interesse. A esse respeito, Klein e Kozlowski (2000) afirmam que, no âmbito das organizações, a definição exata das variáveis que participam do modelo, assim como das relações mantidas entre elas, permite evitar a generalização errada da metáfora sistêmica organizacional segundo a qual tudo influencia tudo, ou, dito de forma mais acadêmica, o contexto influencia o comportamento. Embora real, essa afirmação é genérica demais para evidenciar um modelo multinível, pois pode ser aplicada a quase todos os campos do comportamento, humano ou não. As variáveis mais importantes, nos diferentes níveis, devem ser cuidadosamente selecionadas, tomando como base um modelo teórico ou empírico que sustente e justifique a sua participação. Segundo van den Eeden et al. (1990) e Schnake e Dumler (2003), as teorias de natureza multinível podem ser vistas como proposições teóricas sobre as relações entre

características (ou variáveis) de diferentes níveis. Nelas, ganhos importantes podem ser obtidos com a inserção de informações relativas ao nível mais elevado, na compreensão de fenômenos ocorridos no nível mais baixo.

Todas as exigências apresentadas até agora dizem respeito às variáveis preditoras; no entanto, outro aspecto ainda não mencionado mas tão importante quanto diz respeito à variável critério. Os modelos de natureza multinível envolvem o reconhecimento da existência de diferenças entre indivíduos (nível 1) e contextos (nível 2), em relação à variável critério ou fenômeno cujo comportamento está sendo explicado. Por exemplo, ao adotar um modelo multinível para explicar desempenho escolar, está sendo afirmado que o desempenho do aluno é mais bem compreendido se considerada a participação de variáveis preditoras relativas ao próprio aluno e à escola. Concomitantemente, entretanto, está sendo reconhecido que o desempenho muda de um aluno para outro (presença de variância, na variável critério, no nível 1), assim como de uma escola para outra (presença de variância, na variável critério, no nível 2). Portanto, diferenças estarão presentes no nível mais baixo (alunos), como também nos outros inseridos no modelo (escolas). Essas diferenças - conhecidas como variância "intra" (intranível, entre elementos do nível 1 ou ainda *within*) e "entre" (entre unidades do nível 2 ou *between*) - estão implícitas no modelo; logo, devem ser tanto defendidas na apresentação das justificativas em que o modelo se sustenta quanto levadas em consideração na hora da testagem matemática do modelo - quando, em relação à variável critério, será investigada a presença de variância significativa em todos os níveis contemplados no modelo proposto, assim como a sua redução, decorrente da inserção das variáveis preditoras no modelo matemático. Conforme manifestado, a presença de diferenças entre unidades do nível 1 e 2, em relação à variável critério, não pode ser apenas teoricamente defendida, mas evidenciada a partir do cálculo de indicadores capazes de demonstrar a sua intensidade. Para tanto, procedimentos matemáticos como a concordância intragrupos (r_{wg}) e a correlação intraclasse (ICC) oferecem estimativas adequadas para a obtenção das informações requeridas (James, Demaree & Wolf, 1984, 1993; Kreft & De Leeuw, 1998).

No campo da psicologia organizacional, a utilização de pesquisa multinível tem sido mais frequente quando o objeto de interesse é a compreensão da efetividade das equipes de trabalho (Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2005; van der Vegt, Emans & van de Vliert, 1999, 2000, 2001), satisfação no trabalho (Elovainio, Kivimäki, Steen & Kalliomäki-Levanto, 2000; Huang & van der Vliert, 2004), *stress* ocupacional (Bliese & Jex, 2002; Jex & Bliese, 1999; van Yperen & Snijders, 2000) e tomada de decisões (van Yperen, van den Berg & Willering, 1999). A esse respeito, cabe ressaltar que ainda que os modelos explicativos de comportamentos (como os mencionados) tenham destacado, desde longa data, a importância de levar em consideração o papel do contexto, a grande maioria deles não pode ser considerada multinível, uma vez que a definição do contexto é genérica ou sequer são mencionadas as variáveis específicas cujo efeito é defendido. De maneira adicional, na verificação empírica usualmente é considerado um único nível, isto é, as mensurações ou as análises ocorrem em um mesmo nível. Portanto, a identificação de relatos de pesquisas realizadas utilizando, de fato, análise multinível constitui evidência de avanços nesses campos do conhecimento, principalmente na concepção do fenômeno em questão, e não apenas no que diz respeito ao método de análise dos dados adotado.

Tendo em vista as exigências estabelecidas para a aplicação de modelos multinível que demandam do pesquisador interessado a construção de hipóteses explicativas para cada variável preditora, assim como a indagação de possíveis relações de interação entre variáveis de diferentes níveis, Kreft e Leeuw (1998) desaconselham o seu uso em análises exploratórias que envolvem grandes conjuntos de variáveis. Esses autores alertam que modelos multinível são por natureza modelos parcimoniosos. Segundo Miles e Shevlin (2001), um modelo parcimonioso é aquele que explica a maior quantidade de variância a partir do menor número de variáveis independentes; logo, não se pretende propor um número específico de variáveis preditoras que podem ou devem ser incluídas. Apenas fica o alerta para o leitor quanto à necessidade de procurar atender ao requisito “parcimônia” na definição do modelo adotado.

Os princípios fundamentais dos modelos multinível apresentados neste artigo podem ser resumidos

afirmando que neles se enfatiza o efeito diferenciado de variáveis de diversos níveis na compreensão de outra variável que pertence a um nível mais baixo. Este desenho mostra-se adequado para o estudo de comportamentos cuja compreensão é favorecida se investigado o efeito de características tanto dos indivíduos quanto do contexto em que estão inseridos. A investigação empírica destas diferenças pode ser realizada com a análise multinível, que é uma das técnicas que permite verificar se as variáveis dos diferentes níveis favorecem, conforme esperado, a redução do resíduo da variância do nível correspondente na variável critério. A seguir são brevemente descritos os aspectos matemáticos que caracterizam a testagem destes modelos.

Princípios técnicos

Da mesma forma que a adoção de modelos multinível exige o reconhecimento teórico de que um fenômeno é mais bem compreendido se levado em consideração o contexto em que ocorre, do ponto de vista matemático também existem exigências fundamentais. Uma delas diz respeito à falta de independência das informações coletadas, isto é, membros de um mesmo grupo social (turma, por exemplo) não podem ser considerados fontes de informação independentes em relação às variáveis do contexto, uma vez que as suas respostas contêm similaridade decorrente da presença de um elemento comum de influência. A homogeneidade nas respostas dos membros de um mesmo grupo viola o princípio básico de independência das observações, enfatizado pela estatística tradicional (Kreft & Leeuw, 1998; van der Vegt, 1998), e resulta no incremento da possibilidade de ocorrência do erro tipo I que, em pesquisas do campo das ciências sociais, usualmente é de apenas 5% ($\alpha=0,05$). O erro do tipo I ocorre quando o pesquisador rejeita a hipótese nula quando ela é, de fato, verdadeira (Kvanli, Guynes & Pavur, 1996). Portanto, se no modelo explicativo de um fenômeno são inseridas variáveis relativas ao contexto, é imprescindível adotar um método de análise que permita tratar o papel destas variáveis de forma diferenciada, levando em conta as semelhanças existentes entre os indivíduos inseridos nesse contexto em relação à variável em questão. Essa exigência é satisfatoriamente cumprida pela análise multinível.

A análise multinível investiga a participação de diversas variáveis preditoras na explicação de uma outra, denominada critério. O aspecto diferencial da análise multinível, se comparada com a regressão, é que pelo menos uma das variáveis explicativas deve ser do segundo nível, o que permite testar, de maneira adicional, interações entre níveis. São contemplados, no mínimo, dois níveis e três variáveis. Em termos gerais, uma pesquisa multinível investiga a explicação do comportamento (variância) de uma variável do primeiro nível (por exemplo, comprometimento do professor com a escola) decorrente de variáveis preditoras de vários níveis, das quais pelo menos uma outra é também do primeiro nível (por exemplo, satisfação do professor como seu trabalho).

Na análise multinível, as variáveis preditoras devem representar todos os níveis definidos no modelo, enquanto a variável critério somente pode ser do nível mais baixo. Esta exigência tem uma razão matemática lógica. A compreensão do comportamento de uma variável critério, utilizando uma regressão simples, dá-se a partir do valor da média aritmética, assim como da discrepância entre essa média e as respostas efetivamente dadas pelos indivíduos. Essas discrepâncias, que em conjunto podem ser consideradas a variância da variável (o leitor interessado deve procurar a definição matemática de variância, pois aqui aparece descrita de maneira simplificada apenas com o objetivo de favorecer a sua compreensão), refletem as diferenças entre os indivíduos. As variáveis preditoras inseridas em um modelo deste tipo seriam aquelas cuja participação contribui para a redução da variância da variável critério, ou seja, variáveis que contribuem na compreensão das diferenças encontradas entre os indivíduos em relação à variável critério.

Outro aspecto importante em relação à testagem empírica de modelos multinível diz respeito às características da amostra. O conjunto de dados coletados para a verificação da pertinência do modelo teórico deve favorecer a investigação das relações hipotetizadas. Para tanto, é necessário que todos os níveis contemplados estejam adequadamente representados, pelo que a definição das características e tamanho da amostra demanda um cuidado especial. Considerando que uma das hipóteses subjacentes a esse tipo de modelo é o efeito que variáveis do nível mais elevado têm sobre aquelas do nível mais baixo, as unidades do nível mais

elevado devem estar em número suficiente para oferecer a variabilidade necessária à verificação do seu efeito.

A este respeito, Snijders e Bosker (1999) manifestam que o pesquisador deve pensar, em relação ao número de unidades do nível mais elevado, da mesma forma como pensa no tamanho da amostra quando a pesquisa contempla um único nível. Portanto, trabalhar com uma amostra de dez unidades do nível macro seria tão desconfortável quanto fazer uma análise de regressão considerando apenas as respostas de dez indivíduos. A partir desta exigência quanto ao tamanho da amostra, o leitor pode inferir que uma pesquisa de desenho multinível na qual são levantadas hipóteses sobre a participação de variáveis relativas à organização, por exemplo, não pode ser realizada em uma única organização. Caso assim o fizesse, o pesquisador careceria da variância de que necessita para introduzir no modelo a variável do nível macro. Snijders e Bosker (1999) afirmam que, em geral, os estudos multinível que se baseiam em um número elevado de unidades de nível macro e em um número relativamente baixo de unidades do nível micro dão resultados muito mais confiáveis e estáveis que os estudos que se baseiam em poucas unidades de nível macro e um grande número de unidades de nível micro.

A análise multinível, conforme já afirmado, guarda semelhança com a regressão múltipla padrão de um único nível, inclusive no que diz respeito à existência de pressupostos. Sobre esse assunto, Snijders e Berkhof (2008) afirmam que o pesquisador interessado na sua aplicação deve verificar, em primeira instância, se os pressupostos matemáticos em que se sustenta são obedecidos pela sua massa de dados, para estabelecer, desta forma, a pertinência do uso desta técnica.

Embora a análise multinível apresente semelhanças com a regressão tradicional, apresenta também algumas diferenças em relação a ela, as quais merecem ser destacadas. Uma delas diz respeito ao número de parâmetros a serem estimados, que na análise multinível é muito maior. Isto pode introduzir problemas na exploração sobre qual o modelo que melhor se ajusta aos dados. Uma segunda diferença é que os modelos multinível frequentemente contêm efeitos de interação “entre níveis”, os quais são inexistentes nos outros tipos de regressão. A terceira diferença é a possibilidade de identificação do efeito das variáveis preditoras ou

explicativas sobre a proporção da variância modelada² da variável critério, nos dois níveis em que ela ocorre. Assim, considerando que na análise multinível a variância total da variável critério está dividida entre indivíduos (variância *within* ou “dentro”) e entre grupos (variância *between* ou “entre”), a análise multinível permite identificar se o efeito principal da entrada de uma nova variável no conjunto explicativo é sobre a variância residual dentro ou entre grupos. Em outras palavras, com o uso de regressão multinível existem variâncias residuais distintas, e os resultados da realização da equação matemática não oferecem um número único que possa ser interpretado como sendo a quantidade de variância explicada (Hox, 2002), uma vez que existe mais do que uma variância a ser modelada.

Por outro lado, focando nas vantagens da análise multinível é pertinente enfatizar a possibilidade que oferece de investigar diferenças nos coeficientes de inclinação (*slopes*, em inglês, ou relação entre X e Y) e interceptos (valor médio de Y quando o valor de X é igual a zero) dos grupos (Snijders & Bosker, 1999; van den Eeden et al., 1990). Isto significa que o pesquisador tem à disposição uma ferramenta que lhe permite verificar se o comportamento de uma variável, ou as relações entre as variáveis do modelo, são sistemáticas ou diferem de um grupo para outro.

Como qualquer tipo de análise multivariada, a análise de dados sem um modelo teórico é problemática. A esse respeito, Kreft (1998, 2000, 2005) afirma que é uma falácia esperar que os próprios números revelem a verdade. Afirma ainda que o pesquisador precisa de um modelo teórico para poder definir o conjunto de variáveis de interesse; por esta razão a análise multinível não é uma técnica adequada para explorar a participação de muitas variáveis. Segundo Kreft e Leeuw (1998), para a correta aplicação deste tipo de análise é necessário escolher um número reduzido de variáveis, em ambos os níveis, cuja participação na explicação da variância de uma variável do nível 1 possa ser defendida.

Quando o pesquisador se depara com dois modelos matemáticos que modelam a variância da variável critério de maneira semelhante, a escolha do

melhor deve ser realizada a partir do modelo teórico subjacente. Desta forma, o escolhido será aquele que melhor representa os princípios teóricos do fenômeno em estudo. Caso existam dois modelos matemáticos que se ajustam adequadamente à teoria, o pesquisador deve considerar todas as informações disponibilizadas pelo programa de análise de dados utilizado (análises multinível são realizadas por MLwiN, LISREL 8, HLM, SAS, ML3, VARCL3 e VARCL9, entre outros programas). Entre essas informações estão a constante ou intercepto, a estimativa do β para cada variável explicativa com o seu respectivo erro-padrão, as variâncias residuais nos níveis 1 e 2, também acompanhadas do erro-padrão correspondente, e o *deviance* (sem tradução adequada para o português até o momento). O *deviance* pode ser compreendido como um indicador da falta de ajuste entre os dados e o modelo. Assim, quanto maior o seu valor, mais pobre o ajuste (Raudenbush & Bryk, 2002; Snijders & Bosker, 1999). Esse indicador é baseado na diferença matemática entre os valores observados e os valores esperados caso o modelo seja baseado em dados verdadeiramente aleatórios. Uma regra prática que ajuda na interpretação desse indicador da falta de ajuste é que a diferença observada entre os *deviances* de dois modelos deve ser pelo menos duas vezes maior que a diferença nos graus de liberdade entre esses modelos. Quanto maior a diferença, e menores os graus de liberdade, tanto mais a diferença entre os modelos é estatisticamente significativa. Na análise multinível a significância dos coeficientes de regressão e dos parâmetros de variância é verificada por meio da divisão do parâmetro estimado pelo erro-padrão. Esta divisão resulta em um escore Z: qualquer escore Z maior que 1,96 indica que a estatística estimada é significativa no nível de 5%. Nas ciências sociais, entretanto, é comum lidar com variáveis altamente correlacionadas. Por isso, a interpretação dos modelos em uma análise multinível deve ser realizada com base no ajuste do modelo total, em vez dos coeficientes da regressão individuais (Kreft & Leeuw, 1998; Raudenbush & Bryk, 2002; Snijders & Bosker, 1999).

Tendo em vista a semelhança entre a análise multinível e a regressão linear, a equação para dois níveis (multinível) é escrita de maneira semelhante, como mostrado na equação 1:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{p0} X_{p0ij} + \gamma_{0q} Z_{qj} + \gamma_{pq} Z_{qj} X_{p0ij} + u_{0j} X_{p0ij} + u_{0j} + e_{ij}$$

As principais diferenças entre a equação da regressão multinível e a equação tradicional dizem respeito à adoção de diferentes notações das usualmente encontradas em equações de regressão tradicional, assim como à presença de dois números (ou letras) subscritos nos diversos termos.

Em relação à mudança nas notações, “ γ ” (gama) no lugar do tradicional “ β ” (beta), cabe alertar ao leitor sobre a existência de divergências entre alguns autores, mas a maior parte da literatura revisada adota essa letra para representar o coeficiente de regressão em relação à variável que o acompanha. Portanto, gama (γ) não é outra coisa senão o β ou coeficiente de regressão.

Uma diferença importante em relação aos coeficientes de regressão multinível (gamas) é que eles têm dois subscritos em vez de um: o primeiro representa o número da variável do nível micro, o segundo indica o número da variável do nível macro. Assim, por exemplo, γ_{21} é o efeito da primeira variável do nível macro sobre a segunda variável do nível micro. O valor zero do subscrito em um coeficiente de regressão multinível significa o intercepto. Neste caso, γ_{01} representa o efeito da primeira variável do nível macro sobre o intercepto da regressão. O valor médio esperado da variável dependente é representado pelo símbolo γ_{00} , que é a constante da equação de regressão.

Em uma regressão multinível na qual são considerados dois níveis, as variáveis participantes são representadas utilizando três símbolos: Y, X, e Z. Para indicar uma variável explicativa do nível micro utiliza-se “X”; para representar uma variável explicativa do nível macro utiliza-se “Z”. O símbolo tradicionalmente utilizado para a variável critério é o mesmo usado na regressão padrão: “Y”. As variáveis X e Y mensuradas no nível micro têm dois subscritos (i e j): o primeiro indica o número do indivíduo (aluno, paciente etc.) e o segundo representa o número da unidade do nível macro (escola, hospital etc.). Assim, X_{ij} indica, por exemplo, o valor do aluno i da escola j da variável independente X. A variável Z, sendo do nível macro, tem um único subscrito (j). Além dos subscritos i e j é utilizado um número para diferenciar as variáveis. Assim, Z_{ij} indica o valor da unidade macro j para a primeira variável do nível macro.

Os termos da equação podem ser agrupados em dois conjuntos: a parte fixa e a parte aleatória. A parte fixa está composta pela constante e os coeficientes de inclinação das diferentes variáveis explicativas do modelo. Já a parte aleatória está composta pelos termos de erro no nível do grupo e do indivíduo. Como em uma regressão tradicional, o objetivo da análise multinível é identificar o conjunto de variáveis explicativas, de ambos os níveis, que favorecem a redução da parte aleatória da equação. Desta forma, o objetivo é reduzir a variância do nível dos indivíduos e dos grupos, promovendo melhor ajuste dos dados ao modelo.

Para entender melhor a equação 1 de um modelo multinível completo, serão apresentados os cinco passos sugeridos por Hox (2002, p.49-71) para chegar a este modelo. Eles constituem um roteiro adequado que pode ser seguido pelo pesquisador no momento da construção (testagem) prática do seu modelo matemático.

Passo 1: O primeiro passo é um modelo sem qualquer variável explicativa. É conhecido como modelo somente de intercepto ou modelo vazio, e é dado pela equação equação 2:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + e_{ij}$$

Na equação equação 2, γ_{00} é o intercepto da regressão, e u_{0j} e e_{ij} são os resíduos no nível macro (ou nível 2) e no nível micro (ou nível 1), respectivamente. A variável dependente Y_{ij} é o valor da variável do sujeito i e da unidade macro j . O modelo vazio é útil porque proporciona uma estimativa da correlação intraclassa (r) pela aplicação da equação equação 3:

$$r = \frac{\sigma_{u0}^2}{(\sigma_{u0}^2 + \sigma_{e0}^2)}$$

Nesta equação, σ_{u0}^2 é a variância dos resíduos u_{0j} do nível macro e σ_{e0}^2 é a variância dos resíduos e_{ij} do nível micro. Caso o pesquisador não identifique presença de variância de magnitude significativa no nível macro, não há justificativa para avançar na construção do modelo matemático multinível. Adicionalmente, o modelo vazio proporciona também uma medida de referência do *deviance* (*deviance* inicial), o qual, conforme já manifestado, constitui uma medida do grau de falta de ajuste do modelo e pode ser usado para comparar modelos: quanto menor o *deviance*, maior o ajuste obtido.

Passo 2: Neste modelo são introduzidas todas as variáveis explicativas do nível mais baixo, porém com a especificação de que são fixas. Isto significa que os componentes de variância correspondentes aos coeficientes de regressão são fixados em zero. A recomendação de inserir primeiramente as variáveis do nível mais baixo decorre do maior número de observações disponíveis neste nível, levando à geração de coeficientes mais acurados. Este modelo é descrito pela equação 4:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{p0} \chi_{pij} + u_{0j} + e_{ij}$$

Nesta equação, os χ_{pij} são as p variáveis explicativas do nível 1. Neste passo, estima-se a contribuição de cada variável explicativa na redução da variância, deste nível, na variável critério.

Passo 3: Acrescentam-se as variáveis explicativas do nível macro, equação 5:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{p0} \chi_{pij} + \gamma_{0q} Z_{qj} + u_{0j} + e_{ij}$$

Nesta equação, os Z_{qj} são as q variáveis explicativas do nível macro.

Os modelos dos passos 2 e 3 são chamados *modelos de componentes de variância*, por decomporem a variância do intercepto em componentes distintos para cada nível hierárquico. Assume-se, nesta equação, que o intercepto varia entre as unidades macro, mas os coeficientes de regressão são considerados fixos.

Passo 4: Avalia-se se algum dos coeficientes de regressão das variáveis explicativas do nível micro tem um componente significativo de variância (ou seja, diferente de zero) entre as unidades macro. Este modelo, o chamado *modelo de coeficientes randômicos*, é dado pela equação 6:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{p0} \chi_{pij} + \gamma_{0q} Z_{qj} + u_{pj} \chi_{pij} + u_{0j} + e_{ij}$$

Nesta equação, os u_{0j} são os resíduos do nível da unidade macro dos coeficientes das variáveis explicativas χ_{pij} do nível do sujeito.

Passo 5: Adicionam-se as interações “entre níveis” entre as variáveis explicativas do nível macro e aquelas variáveis explicativas do nível do sujeito que tiveram participação significativa de coeficientes no passo 4.

Isto conduz ao modelo completo, apresentado na equação 7:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{p0} \chi_{pij} + \gamma_{0q} Z_{qj} + \gamma_{pq} Z_{qj} \chi_{pij} + u_{pj} \chi_{pij} + u_{0j} + e_{ij}$$

Desta forma, ao chegar ao passo 5 (equação 7) o pesquisador estará não apenas investigando o papel preditivo das variáveis inseridas no modelo, mas analisando se o seu efeito é o mesmo em todos os contextos investigados ou, pelo contrário, trata-se de um efeito aleatório (randômico). Também estará verificando se as interações hipotetizadas quanto ao efeito conjunto de variáveis predictoras de diferentes níveis sobre a variável critério têm efeito significativo.

Conforme o leitor deve ter percebido, existe grande semelhança entre a equação 1 e a de um modelo de regressão tradicional. Diante dessas semelhanças pode surgir a pergunta: qual a necessidade de utilizar a análise multinível em lugar da regressão quando o objeto de estudo é o comportamento humano?

Em uma perspectiva matemática, a utilização da análise de regressão tradicional em lugar da análise multinível tem a desvantagem severa de obrigar o pesquisador a utilizar artifícios matemáticos para reduzir todas as variáveis a um mesmo nível, seja por processos de agregação ou desagregação. A agregação consiste em mensurar a variável no nível individual e, posteriormente, somar os escores ou calcular a média aritmética das respostas dos membros do grupo e adotar este valor como variável do segundo nível. A desagregação consiste em mensurar a variável no segundo nível e, depois, atribuir esse valor a cada membro do grupo. Hox (2002) alerta para o uso destes mecanismos comentando que, no processo de agregação, valiosa informação é perdida, pois a média aritmética é o valor adotado, desconsiderando as diferenças entre as respostas dos membros. Quando o procedimento adotado é a desagregação, o mesmo autor comenta que um dos principais riscos é a presença de significância estatística espúria, pela multiplicação artificial do número de observações.

Um risco adicional associado ao uso de dados agregados ou desagregados é a possibilidade de generalizações em níveis diferentes dos investigados.

Neste caso, ocorrem erros teóricos resultantes de generalizações em um nível diferente daquele em que o evento foi mensurado. Hox (2002) esclarece que resultados ou relações encontradas entre variáveis de um nível não podem ser tomados como indicadores do tipo de relação ocorrida no outro. Variáveis que apresentam correlações positivas no nível 1 podem apresentar inclusive correlações opostas (negativas) no nível 2.

Finalmente, a grande vantagem matemática decorrente da utilização da análise multinível é a possibilidade de identificação do efeito que cada variável preditora tem sobre o resíduo da variância da variável critério no nível dos indivíduos ou dos grupos, isto é, o nível em que a variância é modelada em decorrência da entrada de variáveis do primeiro e segundo níveis.

Em uma perspectiva teórica, quando se adota um modelo multinível para sustentar uma pesquisa empírica especifica-se o efeito que variáveis dos diferentes níveis têm sobre a variável critério. Assim, o pesquisador terá evidências que justifiquem a necessidade de levar em conta o contexto ou cenário social em que os fenômenos acontecem. Esta conclusão dar-se-ia a partir da observação do nível da variância que é modelada como resultado da entrada das variáveis do segundo nível. A esse respeito, Snijders (2001) afirma que nos casos em que o pesquisador está testando, de maneira simultânea, os efeitos de variáveis individuais e grupais, ele precisa de modelos com termos de erro em ambos os níveis, isto é, modelos multinível.

Para encerrar este trabalho cabe enfatizar que o aspecto fundamental a ser lembrado é que modelos multinível constituem modelos teóricos nos quais se destaca a importância da participação de variáveis de um nível mais elevado (contexto) na compreensão de um fenômeno ocorrido no nível mais baixo. Modelos com este desenho favorecem a adequada compreensão de fenômenos ocorridos no nível 1, pela possibilidade de verificação do efeito que relações condicionais estabelecidas entre variáveis explicativas de diferentes níveis exercem sobre eles. Na existência de um modelo teórico que sustenta tais inter-relações, a análise multinível é o caminho adequado a ser tomado pelo pesquisador na hora de testar as hipóteses levantadas.

Considerações Finais

Neste artigo foram apresentadas as características dos modelos multinível, tanto nos seus aspectos teóricos quanto nos aspectos matemáticos ou técnicos. Uma constatação muito importante neste trabalho diz respeito ao uso pouco frequente, nos estudos multinível, de modelos teóricos. Desta forma, resta o alerta sobre a necessidade de dar muito mais atenção à construção de teorias multinível para evitar que a pesquisa multinível se torne completamente baseada em dados empíricos. A construção de modelos multinível guiada por uma teoria levará aos modelos mais frutíferos e com uma maior validade externa, em comparação com modelos construídos com pouca ou nenhuma noção teórica.

Na construção de teorias multinível, precisa ser dada mais atenção à seleção de variáveis, diminuindo, assim, os problemas encontrados quando o pesquisador se defronta com um grande número de variáveis que devem ser inseridas no modelo. Nesse sentido, cabe lembrar que modelos multinível devem ser parcimoniosos. Uma constatação preocupante é que praticamente não existem teorias especificando a ordem em que as variáveis precisam entrar em uma análise multinível. Logo, a parcimônia surge como mecanismo de auxílio, pois obriga o pesquisador a selecionar um número reduzido de variáveis em relação às quais existe teoria subjacente que justifica a sua inserção no modelo proposto.

Em relação às contribuições específicas dos modelos multinível para a compreensão do comportamento humano, deve ser enfatizado que diversos teóricos da área têm apontado a necessidade de levar em consideração o efeito do contexto. Na investigação empírica, entretanto, houve sempre uma limitação quanto ao uso de estratégias de análise matemática que efetivamente permitissem investigar o seu papel. Nesse sentido, os modelos teóricos multinível constituem contribuições relevantes, na medida em que favorecem a estruturação e organização de modelos preditivos que expliquem de maneira pontual os efeitos esperados dessas variáveis sobre os comportamentos individuais. De maneira adicional, a técnica de análise multinível permite testar empiricamente a magnitude do efeito das variáveis relativas ao contexto, respeitando

a sua especificidade e reduzindo, desta forma, a presença do erro decorrente do fato de se ignorar que pertencem a um nível mais elevado.

Finalmente, cabe destacar que a adoção de análise multinível é especialmente recomendada, em lugar da regressão tradicional, nos casos em que o pesquisador reconhece a importância de investigar interações entre variáveis de diferentes níveis, quando evidencia uma correlação intraclasse significativa, quando precisa de maior eficiência estatística, maior poder e menos viés que aquele contido na regressão tradicional. Portanto, trata-se de uma ferramenta de pesquisa à espera de utilização tanto no campo da educação e da psicologia como em campos paralelos.

Referências

- Andrade, J. M., & Laros, J. A. (2007). Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (1), 33-42.
- Bliese, P., & Jex, S. (2002). Incorporating a multilevel perspective into occupational stress research: theoretical, methodological, and practical implications. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7 (3), 265-276.
- Elovainio, M., Kivimäki, M., Steen, N., & Kalliomäki-Levanto, T. (2000). Organizational and individual factors affecting mental health and job satisfaction: a multilevel analysis of job control and personality. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (2), 269-277.
- Ferrão, M. E. (2003). *Introdução aos modelos de regressão multinível em educação*. Campinas: Komedi.
- Franco, C., Bonamino, A. (2001). Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In C. Franco (Org.), *Avaliação, ciclos e promoção na educação* (pp.15-28). Porto Alegre: Artmed.
- Hox, J. J. (2002). *Multilevel analysis: techniques and applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Huang, X., & van Vliert, E. (2004). Job level and national culture as joint roots of job satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (3), 329-348. 2004.
- James, L., Demaree, R., & Wolf, G. (1984). Estimating within-group interrater reliability with and without response bias. *Journal of Applied Psychology*, 69 (1), 85-98.
- James, L., Demaree, R., & Wolf, G. (1993). Rwg: an assessment of within-group interrater agreement. *Journal of Applied Psychology*, 78 (2), 306-309.
- Jesus, G. R., & Laros, J. A. (2004). Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. *Avaliação Psicológica*, 3 (2), 21-31. 2004.
- Jex, S., & Bliese, P. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: a multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 84 (3), 349-361.
- Klein, K., & Kozlowski, S. (2000). *Multilevel theory: research and methods in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kreft, I. G. G. (2005). *Are multilevel techniques necessary? An overview, including simulation studies*. 1996. Retrieved April 23, 2005, from <http://www.calstatela.edu/faculty/ikreft>
- Kreft, I. G. G. (2000). Using random coefficient linear models for the analysis of hierarchically nested data. In H. Tinsley & S. Brown. (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp.613-639). San Diego: Academic Press.
- Kreft, I. G. G., & Leeuw, J. (1998). *Introducing multilevel modeling*. London: Sage Publications.
- Kvanli, A., Guynes, C., & Pavur, R. (1996). *Introduction to business statistics: a computer integrated, data analysis approach*. St. Paul: West Publishing Company.
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression and correlation: a guide for students and researchers*. London: Sage Publications.
- Puente-Palacios, K., & Borges-Andrade, J. O. (2005). Efeito da interdependência na satisfação de equipes de trabalho: um estudo multinível. *Revista de Administração Contemporânea*, 9 (3), 57-78.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. London: Sage Publications.
- Schnake, M., & Dumler, M. (2003). Levels of measurement and analysis issues in organizational citizenship behavior research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76 (3), 283-301.
- Snijders, T. A. B. (2001). *Introduction to multilevel analysis*. Paper non-published, University of Groningen, Holland.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. (1999). *Multilevel analysis: an introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage Publications.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. (1994). Modeled variance in two level models. *Sociological Methods and Research*, 22 (3), 342-363.
- Snijders, T. A. B., & Berkhof, J. (2008). Diagnostic checks for multilevel models. In J. Leeuw & E. Meijer (Orgs.), *Handbook of multilevel analysis* (pp.141-175). New York: Springer Science+Business Media.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en la Educación - REICE*, 2 (2), 83-104.
- Soares, J. F., & Alves, M. T. G. (2003). Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, 29 (1), 147-165.

- van den Eeden, P., Hox, J., & Hauer, J. (1990). *Theory and model in multilevel research: congruence or divergence?* Amsterdam: SISWO.
- van Der Vegt, G. (1998). *Patterns of Interdependence in work teams: a cross-level examination of the relation with satisfaction and commitment*. PhD dissertation non-published, University of Groningen, Holland.
- van Der Vegt, G., Emans, B., & van de Vliert, E. (1999). Effects of interdependencies in project teams. *The Journal of Social Psychology, 139* (2), 202-214.
- van Der Vegt, G., Emans, B., & van de Vliert, E. (2000). Team members' affective responses to patterns of intragroup interdependence and job complexity. *Journal of Management, 26* (4), 633-655.
- van Der Vegt, G., Emans, B., & van de Vliert, E. (2001). Patterns of interdependence in work teams: a two-level investigation of the relations with job and team satisfaction. *Personnel Psychology, 54* (1), 51-69.
- van Yperen, N., & Snijders, T. (2000). Multilevel analysis of demands-control model: stress at work determined by factors at the group level or the individual level? *Journal Occupational Health Psychology, 5* (1), 182-190.
- van Yperen, N., van Den Berg, A., & Willering, M. (1999). Towards a better understanding of the link between participation in decision-making and organizational citizenship behavior: a multilevel analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72* (3), 377-392.

Recebido em: 6/8/2007

Versão final reapresentada em 28/3/2008

Aprovado em: 30/4/2008

Reação aos procedimentos instrucionais de um curso via *internet*: validação de uma escala¹

Reaction to the educational processes of an internet-based course: validation of a scale

Thaís ZERBINI²
Gardênia ABBAD³

Resumo

Pesquisas em avaliação de treinamentos a distância ainda são incipientes. O artigo pretende contribuir com a área ao validar estatisticamente o instrumento Reação aos Procedimentos Instrucionais. O curso-alvo foi oferecido pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas para alunos de todo o país. A coleta de dados foi realizada ao final do curso por meio de questionário digitalizado que mede a satisfação dos participantes quanto aos procedimentos instrucionais ofertados no curso. Foram realizadas análises de componentes principais e fatoriais e de consistência interna (Alfa de Cronbach). A escala apresentou estrutura bifatorial: Procedimentos Tradicionais, com 12 itens, $\alpha=0,91$, e cargas fatoriais variando de 0,53 a 0,79; Recursos da Web, três itens, índice de confiabilidade $\alpha=0,76$, com cargas fatoriais 0,40, 0,76 e 0,88. Os resultados indicam que a escala apresentou evidências de validade de construto.

Unitermos: Avaliação de curso. Avaliação de programa educacional. Educação a distância.

Abstract

Research into the evaluation of distance training is still in the early stages. This article intends to contribute to this area by validating statistically the tool Reaction to Educational Processes. The course being evaluated was offered by the Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas to students across Brazil. The data collection was conducted at the end of the course by means of a questionnaire that measures the satisfaction of the participants with regard to the educational processes offered in the course. Analyses were carried out of the main, factorial components and Internal Consistency (Cronbach's Alpha Coefficient). Following statistical validation, the questionnaire demonstrated two factors: Traditional Processes, 12 questions, $\alpha=0.91$, factor loads ranging from 0.53 to 0.79; Web Resources, 3 questions, confidence level $\alpha=0.76$, and factor loads 0.40, 0.76 and 0.88. The results indicated that the scale presented evidence of construct validity.

Uniterms: Course evaluation. Distance learning. Education program evaluation.

▼▼▼▼▼

¹ Artigo elaborado a partir da tese de T. ZERBINI, intitulada "Avaliação de transferência de treinamento em curso a distância". Universidade de Brasília, 2007. Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

² Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia e Educação. Av. Bandeirantes, 3900, Bloco 5, Sala 27, 14040-901, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: T. ZERBINI. E-mail: <thais.zerbini@gmail.com>.

³ Universidade de Brasília, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. Brasília, DF, Brasil.

Em função do aumento da demanda por ações que desenvolvam estratégias de atualização contínua de competências organizacionais e individuais, as organizações que compõem o sistema produtivo passaram a desenvolver e oferecer programas de educação corporativa, formação e qualificação profissional, mediante a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação que possibilitem um alcance maior de pessoas do que os cursos presenciais. Diante desse quadro, é fundamental promover a avaliação constante da qualidade e da eficácia das ações educacionais ofertadas para um grande número de pessoas, visando garantir que os objetivos inicialmente propostos sejam alcançados. Entretanto, ainda são raros os estudos sistemáticos na área de psicologia instrucional e organizacional sobre construção e validação de instrumentos avaliativos de tais ações.

Este artigo pretende contribuir com a área de avaliação de sistemas instrucionais ao propor a revalidação estatística da escala Reação aos Procedimentos Instrucionais, de Zerbini e Abbad (2005). Na sequência, discute-se a variável de interesse referente ao nível de avaliação "reações" proposto por Hamblin (1978) para mensurar efeitos de ações de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E). Depois são discutidos alguns instrumentos de reações aos procedimentos instrucionais existentes na literatura da área. E, finalmente, nas seções finais do artigo, são apresentados o método, os resultados, as considerações finais e a conclusão do estudo.

Segundo Abbad (1999), um evento instrucional ideal deveria produzir reações favoráveis nos participantes. O nível de avaliação "reação" mensura as opiniões dos treinandos sobre os diversos aspectos do treinamento, ou sua satisfação com o mesmo (Hamblin, 1978).

Borges-Andrade (2002) sugere que avaliações neste nível devem considerar múltiplas variáveis para conferir maior confiabilidade aos resultados, tais como: insumos, procedimentos, processos, resultados e ambiente. Pilati e Borges-Andrade (2006) sugerem que a construção de itens para mensuração das reações deve ser feita com base no conjunto de referências do modelo de avaliação somativa de sistemas instrucionais (MAIS) de Borges-Andrade (2006), pois sua base teórica privilegia os aspectos instrucionais e administrativos que geral-

mente produzem reações nos treinandos. No entanto, as organizações vêm desenvolvendo diversos e diferentes instrumentos de reações, o que pode comprometer a generalização dos resultados de pesquisas. O ideal, segundo Pilati e Borges-Andrade (2006), seria a construção de instrumentos padronizados, porém é bom lembrar que a decisão por instrumentos padronizados pode acarretar perda de especificidade quanto às características dos sistemas de TD&E em funcionamento nas diversas organizações.

Carvalho e Abbad (2006) e Zerbini e Abbad (2005) construíram e validaram questionários de avaliação de reações específicos para ações educacionais ofertadas pela *internet*, posteriormente revalidados por Borges-Ferreira (2004) e De Paula e Silva (2004). Em situação de curso a distância, a escolha das estratégias e meios instrucionais demanda mais tempo por parte do profissional, por se tratarem de procedimentos específicos e por requererem um planejamento prévio mais detalhado do que ocorre em cursos tradicionais.

Além disso, os meios utilizados na educação a distância apresentam-se cada vez mais sofisticados e, conseqüentemente, os tutores devem adquirir novas habilidades para desenvolver seu trabalho. Outra questão relevante consiste no ambiente virtual utilizado em cursos mediados pela *internet*, que apresenta características que podem influenciar os efeitos das ações de TD&E e de qualificação profissional no desempenho subsequente dos participantes. As formas de navegação na página e a quantidade de informações disponíveis são alguns exemplos de fatores apontados como influentes na produtividade e no conforto dos usuários de sistemas eletrônicos (Carvalho & Abbad, 2006).

Em função das características citadas, Carvalho e Abbad (2006) e Zerbini e Abbad (2005) propuseram medidas de reação específicas para cursos a distância via internet, a saber: a) reações aos procedimentos tradicionais: satisfação dos participantes com a qualidade dos objetivos de ensino, conteúdos, sequência, avaliações de aprendizagem, estratégias e meios; b) reação aos procedimentos web: satisfação dos participantes com a qualidade das ferramentas da web, tais como links, fóruns, banco de perguntas mais frequentes (FAQ), mural de notícias virtual, chats; c) reação ao desempenho do tutor: percepção do treinando sobre a qualidade da interação do tutor com os alunos, domínio

do conteúdo e uso de estratégias de ensino; d) reação à interface gráfica: satisfação do treinando quanto à ergonomia do software e quanto à navegabilidade e usabilidade do ambiente na internet; e) reação aos resultados e aplicabilidade: autoavaliação sobre a capacidade de transmitir os conhecimentos adquiridos a outras pessoas, aplicar o aprendido em diferentes situações e trabalhar em conjunto com outros profissionais, além da percepção sobre o enfrentamento de dificuldades a partir do aprendido no curso.

Pilati e Borges-Andrade (2006) relatam que muitos avanços metodológicos ocorreram no processo da construção de medidas de reações, embora as soluções desenvolvidas tenham, elas próprias, produzido outros desafios. É o caso das medidas específicas em ações educacionais a distância. A seguir são apresentados instrumentos de medida do nível de reações, com foco em reações aos procedimentos instrucionais identificados na literatura nacional e estrangeira.

Segundo Pilati e Borges-Andrade (2006), a validação psicométrica de questionários de reação no contexto de organização e trabalho é um desafio, já que é necessária uma grande quantidade de treinamentos com um número elevado de participantes, além da necessidade de uma equipe qualificada para realizar a validação estatística. Instrumentos de reação compostos por diferentes dimensões referentes às características de cursos presenciais e a distância foram elaborados e validados estatisticamente entre 1998 e 2006, a saber: Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) - Reação ao Curso; Alves, Pasquali e Pereira (1999) - Reação ao Curso; Carvalho e Abbad (2006) - Reação ao Desempenho do Tutor, Reação à Interface Gráfica, Reação aos Resultados e Aplicabilidade; Cheung (1998, 2000) - Avaliação da qualidade de ensino em cursos a distância; Dean e Webster (2000) - Reação aos recursos instrucionais em cursos a distância; Zerbini e Abbad (2005) - Reação aos Procedimentos Instrucionais e Reação ao Desempenho do Tutor.

Com exceção dos estudos de Cheung (1998, 2000) e Dean e Webster (2000), todos os outros são frutos de estudos nacionais provenientes de pesquisadores do Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da Universidade de Brasília. Dos oito instrumentos apresentados, seis

foram aplicados em participantes de cursos a distância (Carvalho & Abbad, 2006; Cheung, 1998, 2000; Dean & Webster, 2000; Zerbini & Abbad, 2005). A amostra foi diversificada, incluindo estudantes de bacharelado (Cheung, 1998, 2000), funcionários de organizações públicas (Abbad et al., 2000; Alves et al., 1999) e participantes de programas de qualificação profissional (Carvalho & Abbad, 2006; Dean & Webster, 2000; Zerbini & Abbad, 2005).

Entre os instrumentos de avaliação de reação existentes, destacam-se diferentes medidas, tais como: reação multidimensional; reação ao desempenho do instrutor e tutor; reação à interface gráfica do curso; reação aos resultados e aplicabilidade; reação aos procedimentos instrucionais. Vale ressaltar que nos estudos de Morgan e Casper (Brown, 2005) há evidências de que “reações” podem ser medidas com apenas uma estrutura empírica de seis fatores, confirmada em uma modelagem por equações estruturais, a saber: instrutor, gerenciamento e administração, materiais, estrutura do curso, provas e utilidade do treinamento. Os autores defendem que essa forma de descrever empiricamente o construto “reações” é a mais adequada, pois mensura diferentes aspectos das reações. Neste artigo, o foco está voltado para reações aos procedimentos instrucionais.

Dean e Webster (2000) desenvolveram e testaram um instrumento para avaliar diversos recursos instrucionais utilizados em cursos a distância, em especial as simulações. A amostra foi composta por 88 alunos de um curso profissionalizante, o que caracteriza uma falha metodológica no procedimento de análise fatorial exploratória, já que Pasquali (2004) recomenda, no mínimo, a utilização de cinco casos por item (o ideal para este autor seria dez casos por item). Como o instrumento dos autores apresenta 36 itens, a amostra utilizada deveria ser composta por, no mínimo, 180 casos, e o número ideal seria 360 casos. A amostra de Dean e Webster (2000) foi composta por 88 casos e os autores não relatam esta limitação do estudo. As análises fatoriais apontaram três dimensões: 1) aspectos do programa de computador ($\alpha=0,79$, 13 itens); 2) motivação para estudar ($\alpha=0,86$, 11 itens); 3) capacidade de transferir o conhecimento para o local de trabalho ($\alpha=0,94$, 12 itens). O instrumento é respondido por uma escala de concordância de cinco pontos tipo Likert (1- discordo

totalmente a 5- concordo totalmente). Os autores definem o instrumento como de reações aos recursos instrucionais; entretanto, ele mistura itens de características da clientela e de transferência de aprendizagem. Apesar dos bons índices de confiabilidade, há falhas teórico-metodológicas no processo de construção e validação da medida, como o tamanho da amostra usada para realizar a análise fatorial exploratória e a falta de discriminação de itens.

Zerbini e Abbad (2005) encontraram três fatores de reação aos procedimentos instrucionais: procedimentos tradicionais (9 itens, $\alpha=0,91$); recursos da *web* (7 itens, $\alpha=0,89$); e atividades e exercícios (7 itens, $\alpha=0,85$). Os resultados das análises fatoriais mostraram também a existência de uma escala unifatorial, denominada Reação aos Procedimentos Instrucionais (19 itens, $\alpha=0,93$). O fator “reação à programação e ao apoio”, obtido na escala de reação ao curso de Abbad et al. (2000), é similar ao fator “reação aos procedimentos tradicionais” obtido por Zerbini e Abbad (2005); entretanto, foi aplicado em cursos presenciais e o fator obtido pelas autoras foi aplicado em curso ofertado a distância. Não há como fazer comparações entre o instrumento das autoras e o de Dean e Webster (2000), que, além das falhas teórico-metodológicas identificadas, desenvolveu itens específicos relacionados a simulações por computador.

De Paula e Silva (2004) adaptou e revalidou o instrumento de reação aos procedimentos instrucionais desenvolvido por Zerbini e Abbad (2005). Ao contrário das autoras, De Paula e Silva (2004) encontrou uma estrutura bifatorial e não tridimensional para essa escala, a saber: 1) procedimentos tradicionais (9 itens, $\alpha=0,87$), que avaliam a satisfação dos participantes em relação às características presentes em qualquer tipo de evento instrucional, presencial ou não; e 2) atividades e exercícios (5 itens, $\alpha=0,87$), que avaliam a satisfação dos participantes em relação a exercícios, quantidade de conteúdo e horas de estudo sugeridas pela disciplina. A estrutura unidimensional encontrada por Zerbini e Abbad (2005) apresentou um índice de confiabilidade e cargas fatoriais superiores aos encontrados pelo autor (14 itens, $\alpha=0,91$). Essas diferenças nos resultados das análises fatoriais encontradas nos estudos, segundo De Paula e Silva (2004), ocorreram em função de ter utilizado

em seu estudo cinco itens a menos do que o utilizado por Zerbini e Abbad (2005), além de ter sido aplicado em outra amostra e outro contexto.

Borges-Ferreira (2004) identificou correlações bivariadas superiores a 0,80 nas análises realizadas para a validação da Escala de Reação aos Procedimentos Instrucionais feita por Zerbini e Abbad (2005) e propôs modificações na redação de alguns itens e a exclusão de outros. Com as modificações feitas e após as análises de validação estatística, Borges-Ferreira (2004) verificou que a estrutura mais adequada era a unifatorial (12 itens, $\alpha=0,89$), corroborando os resultados encontrados por Zerbini e Abbad (2005), mas apresentando índices de confiabilidade inferiores aos obtidos por De Paula e Silva (2004) e Zerbini e Abbad (2005).

Outros autores desenvolveram instrumentos em avaliação de cursos a distância, porém não os validaram estatisticamente (Rodrigues, 1998; Porras-Hernandes, 2000; Walker, 1998). Diante deste cenário, esta pesquisa pretendeu contribuir com a área de avaliação de sistemas instrucionais ao propor a revalidação estatística da escala Reação aos Procedimentos Instrucionais de Zerbini e Abbad (2005).

Método

Participantes

A pesquisa compreendeu a avaliação do curso Iniciando um Pequeno Grande Negócio (IPGN), ofertado pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). O IPGN é gratuito, realizado totalmente a distância via *internet* com tutoria ativa e com duração prevista de 40 horas; visa ensinar o passo a passo da elaboração de um plano de negócios.

A população do estudo consistiu no total de inscritos no IPGN no período de 3 de fevereiro a 12 de maio de 2006 e foi de 4 719 alunos, divididos em 23 turmas de aproximadamente 200 alunos cada. O SEBRAE forneceu os dados sociodemográficos e informações sobre o número de acessos feitos pelos alunos ao ambiente eletrônico do curso. O questionário Reação aos Procedimentos Instrucionais foi enviado por *e-mail* no último dia de curso. O índice de retorno foi de 21,48%, totalizando 993 respondentes.

Como pode ser observado na Tabela 1, a maioria dos respondentes concluiu o curso (94,3%), era do sexo feminino (50,7%) e residia na Região Sudeste (51,4%). Grande parte da amostra possuía 3º grau incompleto (29,9%) e tinha, em média, 33 anos de idade (desvio-padrão - DP=10,51); a idade mais frequente foi de 24 anos, a idade mínima foi 14 e a máxima de 71 anos. Quanto à frequência de acesso aos recursos eletrônicos do curso, os participantes pouco usaram as ferramentas da *web*: a maioria deles enviou de uma a dez mensagens para a lista de discussão (53,5%), frequentou o *chat* de uma a 13 vezes ao longo do curso (58,3%), acessou de uma a dez vezes o mural de notícias (54,6%) e não usou o atendimento da tutoria no tira-dúvidas (77,7%). Grande parte dos participantes acessou de 11 a 20 vezes (28,9%).

Ainda pode ser verificado na Tabela 1 que a amostra é muito semelhante à população de inscritos no curso. Houve um equilíbrio na proporção entre pessoas do sexo masculino e feminino. A maioria residia na região sudeste, tinha nível superior incompleto e possuía média de idade de 31 anos (DP=9,54 anos). Quanto à conclusão do curso, na população, pouco mais da metade o concluiu (66%), enquanto na amostra o índice de conclusão foi mais alto (94,3%). Tanto na população quanto na amostra foi pouco frequente o uso das ferramentas da *web*.

É importante ressaltar que a privacidade das pessoas envolvidas no trabalho foi respeitada, já que não foi solicitada em momento algum a identificação

dos participantes. Além disso, a organização-alvo do estudo autorizou a publicação dos dados agrupados.

O instrumento Reação aos Procedimentos Instrucionais foi desenvolvido e validado em estudo anterior por Zerbini e Abbad (2005), conforme abordado na introdução teórica, e apresentou 19 itens ($\alpha=0,93$), com cargas fatoriais variando de 0,44 a 0,76. Os itens do instrumento neste estudo e no de Zerbini e Abbad (2005) estão associados a uma escala do tipo Likert, de 11 pontos, em que 0 corresponde a péssimo e 10 a excelente; a escala mede a satisfação dos participantes quanto aos aspectos instrucionais do curso.

Procedimentos

O instrumento foi hospedado em uma página da *internet* para a coleta eletrônica de dados. As instruções de preenchimento do questionário foram enviadas por *e-mail* no último dia de curso. O índice de retorno foi de 21,48%. As respostas dos participantes ao questionário foram automaticamente registradas em um arquivo de dados eletrônico no programa *Excel* e, em seguida, importadas pelo *Statistical Package for the Social Science for Windows*, versão 13.0, para que pudessem ser analisadas. Foram realizadas análises descritivas e exploratórias para investigar a exatidão da entrada dos dados, a presença de casos extremos, a distribuição dos casos omissos, a distribuição de frequência e o tamanho das amostras, de acordo com as orientações de Tabachnick e Fidell (2001).

Tabela 1. Comparação entre a população de inscritos e a amostra - dados demográficos e ferramentas da *web*. Brasília (DF), 2007.

Variáveis	Inscritos (n=4 719)		Amostra (n=993)	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
Concluinte	66,0		94,3	
Sexo				
Masculino	52,9		49,3	
Feminino	47,1		50,7	
Região Sudeste	50,6		51,4	
Escolaridade - 3º grau incompleto	33,3		29,9	
Idade	31	9,54	33	10,51
Mensagens para a lista de discussão	0	57,7	1 a 10	53,5
Participação em <i>chats</i>	0	63,5	1 a 13	58,3
Acessos ao mural	1 a 10	45,2	1 a 10	54,6
Acessos ao ambiente do curso	1 a 10	32,8	11 a 20	28,9
Dúvidas	0	84,2	0	77,7

Em seguida, iniciou-se a validação estatística do instrumento. A análise realizada para obter a extração inicial dos fatores foi a dos componentes principais - *Principal Components* (PC). Em seguida, foi realizada análise fatorial exploratória.

Resultados

As respostas dos 993 participantes aos 19 itens do questionário apresentaram 115 casos extremos univariados e 76 casos extremos multivariados, os quais foram retirados do arquivo de dados, totalizando 802 casos. Foram identificados valores omissos entre 1,2% e 3,9%; ou seja, não foi necessário estimar valores para substituir os dados omissos. Antes de realizar a análise de componentes principais, foram observadas algumas características sobre a elaboração da matriz de covariância e foram identificados cinco pares de itens altamente correlacionados entre si. São eles: par 1-3 (sequência de apresentação dos módulos) e 4 (sequência de apresentação dos capítulos) ($r=0,91$; $p\leq 0,001$); par 2-7 (discussões nas listas de discussões) e 8 (discussões na comunidade de aprendizagem) ($r=0,88$; $p\leq 0,001$); par 3-16 (quantidade de conteúdo para cada módulo) e 17 (quantidade de conteúdo para cada capítulo) ($r=0,91$; $p\leq 0,001$); par 4-16 (quantidade de conteúdo para cada módulo) e 18 (quantidade de capítulos por módulo) ($r=0,91$, $p\leq 0,001$); par 5-17 (quantidade de conteúdo para cada capítulo) e 18 (quantidade de capítulos por módulo) ($r=0,86$, $p\leq 0,001$).

Em relação ao par 1, verificou-se que realmente os conteúdos medidos desses itens eram similares. Caso o indivíduo considere a sequência de módulos excelente, o mesmo ocorrerá com a sequência de capítulos, pois os capítulos estão contidos nos módulos. Além disso, na seção de caracterização do curso-alvo foi confirmado pela análise do material didático que os capítulos são sequenciais, ou seja, o participante deve iniciar o curso pelos capítulos do módulo 1, depois o módulo 2, e assim sucessivamente, até completar o módulo 5. Diante disso, com vistas a assegurar a premissa de não multicolinearidade, optou-se por manter o item 3 (sequência de apresentação dos módulos), que engloba a sequência de capítulos, e excluir o item 4 (sequência de apresentação dos capítulos) das análises posteriores.

Os itens do par 2 também apresentaram redundância de conteúdos. Para confirmar essa e outras

dúvidas em relação ao curso, recorreu-se à análise do material didático fornecido pelo SEBRAE. Após a análise, foi possível verificar que a comunidade é uma lista de discussão; portanto, os itens 7 e 8 representam a mesma ferramenta. Optou-se por manter o item 8 (discussões na comunidade de aprendizagem) e excluir o item 7 (discussões nas listas de discussões), já que o item 7 estava contido no item 8.

Quanto aos pares 3 e 4, foi feita uma análise similar à do par 1. O item 16 avaliava a quantidade de conteúdo para cada módulo e o item 17, a quantidade de conteúdo para cada capítulo. A quantidade de conteúdo para cada módulo é a soma da quantidade de conteúdo para cada capítulo. Já o item 18 avaliava a quantidade de capítulos por módulo, que não deixava de ser a quantidade de conteúdo por módulo. Portanto, optou-se por manter o item 16 (quantidade de conteúdo para cada módulo) e excluir os itens 17 e 18. Desse modo, a tomada de decisão pelo par 5 foi resolvida.

Após a análise de presença de multicolinearidade, foram excluídos os itens 4, 7, 17 e 18 do questionário Reação aos Procedimentos Instrucionais de Zerbini e Abbad (2005). Na primeira validação desse instrumento as autoras optaram por não tomar este tipo de decisão de exclusão de itens, por ser a primeira aplicação e testagem do instrumento. Neste artigo, entretanto, buscou-se maior parcimônia no instrumento de medida.

Para realizar a análise da matriz de covariância em termos de fatorabilidade, foram analisados o tamanho das correlações e a adequação da amostra. Foram encontrados, em mais de 50% dos casos, valores de correlação superiores a 0,30, indicando que a matriz provavelmente é fatorizável. Quanto ao teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), obteve-se um valor de 0,90, considerado um excelente índice de adequação da amostra. A extração inicial de fatores foi feita mediante análise dos componentes principais, seguindo os critérios convencionais. A análise dos componentes principais, com tratamento *pairwise* para os casos omissos, sugere uma estrutura empírica com três componentes que explicam, em conjunto, 62,61% da variância total das respostas dos participantes aos itens do questionário. Tal análise seguiu o critério dos *eigenvalues* (valores próprios) maiores ou iguais a um. Quanto à importância do fator, cada componente deveria explicar no mínimo

3% da variância total; assim, poderiam ser extraídos três fatores, no máximo. A análise do *scree plot* (distribuição visual dos valores próprios) confirmou a existência de três componentes, com maior destaque para os dois primeiros.

Pela análise paralela de Horn, observaram-se dois e não três fatores para este instrumento. A Tabela 2 apresenta os valores próprios empíricos e os valores aleatórios, de acordo com a análise paralela de Horn.

Na análise paralela, um fator é retido apenas na medida em que explica maior variância do que o fator correspondente nos dados aleatórios. Como apresentado na Tabela 2, os dois primeiros componentes da estrutura apresentaram valor próprio empírico maior que o fornecido pela análise paralela, indicando uma estrutura composta por dois fatores. Como na análise

do *scree plot*, que já havia indicado maior ênfase para uma estrutura com dois fatores, a análise paralela, mais segura, confirmou que a decisão final mais acertada seria a bifatorial.

A extração final dos fatores da Escala de Reação aos Procedimentos Instrucionais foi realizada por meio da *Principal Axis Factoring* (PAF), com método de rotação oblíqua e tratamento *pairwise* para casos omissos. Foram incluídos na escala apenas os itens com conteúdos semânticos similares e cargas fatoriais superiores ou iguais a 0,30. Dessa análise foram extraídos dois fatores, que explicaram 40,22% (1º fator) e 8,86% (2º fator) da variância total das respostas aos itens do instrumento. A correlação entre os fatores 1 e 2 foi de 0,38, o que descarta a possibilidade de um fator geral, já que as correlações entre os fatores foram baixas. A Tabela 3

Tabela 2. Valores próprios empíricos e aleatórios dos primeiros dez componentes de reação aos procedimentos instrucionais. Brasília (DF), 2007.

Valores próprios	Componentes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Empírico	6,54	1,74	1,12	0,87	0,74	0,67	0,60	0,46	0,41	0,38
Aleatório	1,24	1,19	1,15	1,11	1,08	1,05	1,02	0,99	0,97	0,94

Número de itens 15; n=802.

Tabela 3. Estrutura empírica da escala de reação aos procedimentos instrucionais. Brasília (DF), 2007.

Código/Descrição dos itens	Cargas fatoriais		h ²	M	DP
	Fator 1	Fator 2			
1. Ligação entre o conteúdo proposto e os objetivos do curso	0,75		0,50	9,20	1,15
2. Ligação entre o conteúdo do curso e os seus objetivos pessoais	0,68		0,41	9,00	1,27
3. Sequência de apresentação dos módulos	0,79		0,56	9,20	1,10
5. Linguagem utilizada no material do curso	0,73		0,49	9,30	1,08
6. Discussões nos chats		0,76	0,55	5,53	3,23
8. Discussões na comunidade de aprendizagem		0,88	0,77	6,40	3,00
9. Leituras recomendadas	0,53		0,44	8,62	1,69
10. Novidades e lembretes divulgados no ambiente do curso (mural)	0,54		0,48	8,69	1,69
11. Banco de perguntas mais frequentes sobre o curso e suas respostas (FAQ)		0,40	0,31	7,80	2,31
12. Links disponibilizados no ambiente eletrônico do curso	0,57		0,46	8,61	1,67
13. Exercícios de fixação (obrigatórios)	0,59		0,43	8,76	1,63
14. Atividades propostas ao final dos capítulos	0,63		0,49	8,87	1,46
15. Orientação para solução de erros em exercícios de fixação	0,72		0,58	8,75	1,56
16. Quantidade de conteúdo para cada módulo	0,76		0,58	8,95	1,32
19. Quantidade de horas de estudo sugerida para cada capítulo	0,54		0,30	8,84	1,60
Amostragem (n)	781	763			
Eigenvalue (Valor próprio)	6,03	1,33			
% da Variância Explicada	40,22	8,86			
Número de itens	12	3			
Alfa (α)	0,91	0,76			

M: média; DP: desvio-padrão.

apresenta a estrutura empírica da escala, as cargas fatoriais, as comunalidades dos itens, as médias e desvios-padrão, bem como os índices de consistência interna e os valores próprios e percentuais de variância explicada de cada fator.

Para analisar a estabilidade, verificou-se o quanto os itens eram bons representantes do fator considerando o tamanho das cargas fatoriais, que apresentaram bons valores, com exceção do item 11 (este obteve um valor de carga fatorial aproximadamente igual a 0,40). Para analisar a interpretabilidade, ao denominar os fatores e associá-los ao agrupamento de itens, recorreu-se à análise da literatura da área; também foram realizadas análises de consistência interna. Por último, foram produzidos os escores fatoriais pela média dos escores das variáveis originais que pertencem ao fator. Não foi excluído item algum nas estruturas propostas.

O fator 1, denominado Procedimentos Tradicionais, é composto por 12 itens que avaliam a satisfação dos participantes às características presentes em qualquer tipo de evento instrucional, presencial ou não. Este fator apresentou um alto índice de consistência interna ($\alpha=0,91$), com itens cujas cargas fatoriais variaram entre 0,53 e 0,79. O fator 2, denominado Recursos da *Web*, composto por três itens, avalia a satisfação dos participantes com as discussões na comunidade de aprendizagem (troca de *e-mails*) e nos *chats*, e com o FAQ. Tais procedimentos são específicos para treinamentos a distância via *internet*. Este fator apresentou um índice de consistência interna de 0,76 e itens com cargas fatoriais variando entre 0,40 e 0,88.

Discussão

A escala obtida apresentou evidências de validade de construto. A opção de revalidar a escala desenvolvida por Zerbini e Abbad (2005) justifica-se pelo fato de que foi no estudo das referidas autoras que ocorreu a primeira aplicação do instrumento e, em função disso, poucas decisões foram tomadas no sentido de manter a escala com menor número de itens. Outro aspecto que motivou a reaplicação desta escala foi que, em cursos a distância, a escolha das estratégias e meios instrucionais demanda mais tempo por parte do profissional, por se tratarem de procedimentos específicos e por exigirem um planejamento prévio mais detalhado

do que ocorre em cursos tradicionais. Além disso, cursos desta natureza, em especial os eventos de qualificação profissional, vêm sendo ofertados à população brasileira e chegam a atingir simultaneamente cerca de dez mil participantes por curso.

Foram encontrados, neste estudo, dois fatores de reação aos procedimentos instrucionais, ao contrário de Zerbini e Abbad (2005), que obtiveram três fatores em suas análises; também foi encontrada a possibilidade de utilizar uma escala unifatorial. Borges-Ferreira (2004) verificou que a estrutura mais adequada era a unifatorial (12 itens, $\alpha=0,89$), corroborando os resultados encontrados por Zerbini e Abbad (2005), porém apresentando índices de confiabilidade inferiores aos obtidos pelas referidas autoras (19 itens, $\alpha=0,93$, e cargas fatoriais variando de 0,44 a 0,76). Não foi identificada uma estrutura unidimensional no estudo aqui descrito.

No estudo de Zerbini e Abbad (2005), o terceiro fator agrupou itens relacionados às atividades e exercícios (7 itens, $\alpha=0,85$). Entretanto, a escolha de atividades e exercícios, bem como dos critérios de avaliação, também faz parte das etapas de planejamento instrucional presentes em qualquer tipo de evento instrucional, presencial ou não. De Paula e Silva (2004) também encontrou uma estrutura bifatorial que agrupou itens referentes aos procedimentos tradicionais e às atividades e exercícios. As teorias instrucionais cognitivistas compõem o referencial teórico predominante utilizado neste artigo. A escolha justifica-se pelas análises feitas por Abbad (1999), que indicam que as teorias instrucionais ajudam na compreensão sobre como o aprendiz adquire competências, o que, por sua vez, possibilita o aperfeiçoamento de procedimentos e técnicas instrucionais. Além disso, Abbad e Borges-Andrade (2004) alertam para a necessidade de utilizar princípios de aprendizagem e de tecnologias instrucionais no contexto de organizações e trabalho que facilitem a criação de condições adequadas à aprendizagem, retenção e transferência positiva dessas competências para o trabalho. Portanto, a estrutura bifatorial obtida no estudo aqui referido parece mais adequada quando analisada à luz da teoria instrucional subjacente ao construto.

O fator “reação à programação e ao apoio” (10 itens, $\alpha=0,89$), obtido na escala Reação ao Curso (Abbad et al., 2000), é similar ao fator “reação aos procedimentos tradicionais” aqui obtido. Entretanto, o fator dos referidos

autores faz parte de um instrumento de reação multidimensional, enquanto o instrumento revalidado neste estudo é específico para a dimensão de procedimentos instrucionais do curso. Quanto ao instrumento de Dean e Webster (2000), como destacado na revisão de literatura, não há como fazer comparações com a estrutura obtida neste artigo, já que foram identificadas algumas falhas teórico-metodológicas, além de os itens serem específicos para a avaliação de simulações por computador.

Diante do exposto, verifica-se que a escala obtida atende melhor às especificidades do curso avaliado, bem como às características dos programas de educação a distância ofertados pelo SEBRAE. Sugere-se que a Escala de Reação aos Procedimentos Instrucionais, revalidada no estudo aqui descrito, seja aplicada em outras organizações e em diferentes cursos para a realização de uma análise fatorial confirmatória.

Referências

- Abbad, G. (1999). *Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho - IMPACT*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Abbad, G., & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp.237-275). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G., Gama, A. L. G., & Borges-Andrade, J. E. (2000). Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea - RAC*, 4 (3), 25-45.
- Alves, A. R., Pasquali, L., & Pereira, M. A. M. (1999). Escala de satisfação com o treinamento - ESAST/TELEBRÁS/UnB. *Revista de Administração de Empresas*, 39 (1), 25-30.
- Borges-Andrade, J. E. (2002). Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. *Estudos de Psicologia* (Natal), 7 (Número Especial), 31-43.
- Borges-Andrade, J. E. (2006). Avaliação integrada e somativa em TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp.343-358). Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Ferreira, M. F. (2004). *Avaliação de reações e aprendizagem em disciplinas de curso técnico profissionalizante oferecidas a distância*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Brown, K. G. (2005). What does recent research tell us about "training satisfaction?" In C. Saul & B. Sugrue (Eds.), *American society for training & development: research-to-practice conference proceedings* (pp.27-35). Orlando, Florida.
- Carvalho, R. S., & Abbad, G. S. (2006). Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impactos no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 10 (1), 95-116.
- Cheung, D. (1998). Developing a student evaluation instrument for distance teaching. *Distance Education*, 19 (1), 23-34.
- Cheung, D. (2000). Evidence of a single second-order factor in student ratings of teaching effectiveness. *Structural Equation Modeling*, 7 (3), 442-460.
- Dean, A., & Webster, L. (2000). Simulations in distance education-progress towards an evaluation instrument. *Distance Education*, 21 (2), 344-360.
- De Paula e Silva, A. (2004). *Avaliação de uma disciplina semipresencial de graduação ofertada por meio da internet pela Universidade de Brasília*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Hamblin, A. C. (1978). *Avaliação e controle do treinamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Pasquali, L. (2004). *Análise fatorial para pesquisadores*. Petrópolis: Vozes.
- Pilati, R., & Borges-Andrade, J. E. (2006). Construção de medidas e delineamentos em avaliação de TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp.359-384). Porto Alegre: Artmed.
- Porrás-Hernandez, L. H. (2000). Student variables in the evaluation of mediated learning environments. *Distance Education*, 21 (2), 385-395.
- Rodrigues, R. S. (1998). *Modelos de avaliação para cursos no ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação*. Dissertação de mestrado não-publicada, Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper-Collins College.
- Walker, S. (1998). The value of building skills with online technology: online training costs and evaluation at the Texas Natural Resource Conservation Commission. In D. A. Scheiber & Z. L. Berge (Orgs.), *Distance training: how innovative organizations are using technology to maximize learning and meet business objectives* (pp.270-286). San Francisco: Jossey-Bass.
- Zerbini, T., & Abbad, G. (2005). Impacto de treinamento no trabalho via internet. *Revista de Administração de Empresas Eletrônica*, 4 (2), 1-21.

Recebido em: 14/12/2007

Versão final reapresentada em: 28/4/2008

Aprovado em: 25/8/2008

Expectativas e sentimentos de pais em relação ao bebê durante a gestação

Fathers' expectations and feelings regarding their baby during pregnancy

Cesar Augusto **PICCININI**¹

Daniela Centenaro **LEVANDOWSKI**²

Aline Grill **GOMES**¹

Daniela **LINDENMEYER**³

Rita Sobreira **LOPES**¹

Resumo

Conforme o referencial psicanalítico, a relação pai-bebê estabelecida durante o período gestacional, por meio da construção de uma imagem mental do bebê e da interação entre ambos, tem importante consequência para a relação pai-filho(a) após o nascimento. Assim, o objetivo deste estudo foi investigar as expectativas e os sentimentos de futuros pais em relação ao seu bebê. Participaram deste estudo 35 pais que esperavam seu primeiro filho, com idades entre 21 e 40 anos, e que viviam com a mãe do bebê. Os pais foram entrevistados individualmente em sua residência. A análise de conteúdo qualitativa das entrevistas revelou que poucos pais referiram dificuldades para imaginar o bebê. De forma geral, os pais já haviam construído uma imagem mental do bebê, incluindo suas características físicas e psicológicas, bem como o sexo. Além disso, haviam participado da escolha do nome e manifestaram preocupações quanto à saúde da criança.

Unitermos: Bebê. Gestação. Expectativas. Paternidade. Sentimentos.

Abstract

According to the psychoanalytical, theoretical framework, the father-infant relationship established during pregnancy, through the construction of a mental image of the infant and through father-infant interaction, has important consequences for the father-infant relationship after the birth. The aim of this study was to investigate the expectations and feelings of the father-to-be regarding his baby. Thirty-five first-time fathers, aged 21 to 40, who lived with the baby's mothers, participated in this study. The mothers were all primiparas. The fathers were interviewed individually at home. An analysis of qualitative content revealed that few fathers reported difficulties in imagining the baby. In general, they showed that they had already constructed a mental image of the baby, imagining its physical and psychological characteristics, as well as its sex. They also participated in the choice of the baby's name and expressed concerns as to the child's health.

Uniterms: *Baby. Pregnancy. Expectations. Fatherhood. Emotions.*

▼▼▼▼▼

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. R. Ramiro Barcelos, 2600, Sala 111, 90035-003, Porto Alegre, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: C.A. PICCININI. E-mail: <piccinini@portoweb.com.br>.

² Universidade Federal de Ciências da Saúde, Departamento de Psicologia. Porto Alegre, RS, Brasil.

³ Psicóloga. Porto Alegre, RS, Brasil.

A relação do pai e da mãe com seu filho(a) já começa desde antes do período pré-natal, e se dá, basicamente, a partir das expectativas que eles têm sobre o bebê⁴ e da interação que estabelecem com ele (Brazelton & Cramer, 1992; Klaus & Kennel, 1993; Piccinini, Gomes, Moreira & Lopes, 2004a; Stainton, 1985). A imagem mental que cada membro do casal constrói a respeito do bebê, durante a gravidez, tem sua origem tanto em conteúdos inconscientes, representados pelas fantasias e desejos, como também em dados concretos já passíveis de serem conhecidos neste momento, como os movimentos fetais (Raphael-Leff, 1997).

Os pais tendem a nomear e atribuir características ao bebê antes mesmo do nascimento, como uma tentativa de tornar mais familiar este ser que já é tão íntimo e próximo, mas, ao mesmo tempo, ainda tão desconhecido (Szejer & Stewart, 1997). A partir deste movimento de se aproximar e conhecer o bebê, esperar respostas dele e oferecer de antemão um modelo de interação, estabelece-se um padrão de relação mãe-bebê e pai-bebê. Para Bradley (2000), desde muito cedo este modelo relacional servirá como um importante precursor da relação da tríade pai-mãe-bebê após o nascimento.

Embora exista uma tradicional ênfase no estudo da relação gestante-bebê, algumas pesquisas têm destacado também a existência de uma relação específica pai-bebê ainda durante o período gestacional, estabelecida basicamente por meio da construção de uma imagem mental sobre o bebê, do exercício da paternidade e dos contatos interacionais entre ambos (Bornholdt, 2001; Levandowski & Piccinini, 2006; Piccinini, Silva, Gonçalves, Lopes & Tudge, 2004b).

Cramer e Palácio-Espasa (1993) entendem que as projeções e as expectativas de pais e mães em relação ao filho são muito semelhantes, apesar de as mulheres vivenciarem mais intensamente as transformações fisiológicas da gestação. Poder-se-ia pensar, então, que o conceito tradicional de bebê imaginário (Soulé, 1987), inicialmente formulado para explicar as expectativas e representações que a mãe constrói acerca do bebê,

mesmo antes de seu nascimento e até de sua concepção (Szejer & Stewart, 1997), esteja também presente no psiquismo do pai.

O pai, durante o período gestacional, pode desenvolver uma relação com o filho, ocupando seu lugar como pai, o que antes costumava acontecer somente com a gestante, uma vez que tradicionalmente o pai ficava encarregado de cuidar da companheira para que esta fosse capaz de proporcionar um bom ambiente ao bebê (Gomes & Resende, 2004; Parke, 1996; Silveira, 1998). Atualmente, pelo menos em algumas culturas, como a norte-americana e a brasileira, parece que o pai também está se relacionando com o bebê de forma mais ativa, estabelecendo um contato mais direto com o mesmo já na gestação (Anderson, 1996; Piccinini et al., 2004b).

Entretanto, apesar desta tendência de inclusão cada vez maior do pai na vida do bebê, as diferenças entre maternidade e paternidade seguem existindo. A trajetória masculina rumo à parentalidade difere da feminina, pois somente a mulher pode sentir o filho crescer dentro de si, dar à luz e amamentá-lo. Por esta razão, de acordo com Maldonado, Dickstein e Nahoum (1997), alguns pais não conseguem criar um vínculo tão intenso e sólido com o bebê no período pré-natal. Para estes autores, a formação do vínculo entre pai e filho costuma ser mais lenta, consolidando-se gradualmente após o nascimento e ao longo do desenvolvimento da criança. Com isso, pode decorrer um sentimento de exclusão, comumente encontrado nos pais neste período (Anderson, 1996; Bornholdt, 2001).

Além disso, durante a gestação muitos pais não sabem como interagir, como entrar em contato com seus bebês e estabelecer com eles uma relação. Shapiro (1987) ressaltou que, ainda que hoje os homens desejem e possam participar mais do processo da gravidez, eles, em sua maioria, não tiveram modelos de pais participativos. Soma-se a isto o fato de que nem todos os pais conseguem se sentir envolvidos com o bebê durante o período gestacional (Bornholdt, 2001). Contribuiria, para que isso acontecesse, o resgate de aspectos

▼▼▼▼▼

⁴ Embora este estudo trate do período da gestação e, portanto, refira-se ao feto, o termo "bebê" foi usado em grande parte do texto por parecer mais adequado ao se referir ao significado que o pai atribui ao filho. Feto é predominantemente utilizado na literatura médica e parece não representar adequadamente os sentimentos que envolvem a representação de um filho. Porém, em algumas situações, fez-se necessário recorrer a esta terminologia, para não confundir o leitor.

decorrentes da identificação feminina, geralmente com a própria mãe, que, se integrados na consolidação da masculinidade, poderiam levar os pais a uma maior empatia tanto com a esposa quanto com o bebê (Brazelton & Cramer, 1992; Raphael-Leff, 1997). Isso aconteceria quando o pai conseguisse se conectar psiquicamente com os cuidados de maternagem recebidos na sua infância, podendo, assim, utilizá-los para se vincular e cuidar do filho.

Diversos autores têm sugerido algumas estratégias que facilitariam ao pai estar em contato com seu bebê durante o período pré-natal. Uma delas seria através do contato tátil com a pele da barriga da gestante, isto é, favorecer ao pai experimentar a resposta dos movimentos fetais, podendo, desta forma, também sentir o bebê e, com isso, construir uma imagem mental dele (Raphael-Leff, 1997). A ultrassonografia também tem sido considerada um outro recurso facilitador da inclusão dos pais no processo gestacional, uma vez que partilham uma posição de igualdade com a mãe no momento do exame, pois ambos enxergam a mesma imagem do bebê e têm acesso às mesmas informações (Piontelli, 2000). Segundo essa autora, a partir desta visualização os futuros pais tendem a se sentir mais responsáveis pelos cuidados com a mãe e o bebê.

Essas formas diretas de interação podem contribuir para que o pai construa uma imagem mental de seu filho, permitindo que ele tenha o bebê no seu mundo psíquico desde a gestação, como acontece em geral com a gestante. Nesse sentido, Piccinini et al. (2004a), com base em entrevistas com 39 gestantes primíparas, confirmaram que desde a gestação a mulher se dedica à construção de um "lugar" psíquico para o seu bebê. Nos relatos das participantes daquele estudo, ficou clara a existência de uma relação materno-fetal bastante intensa, embasada especialmente nos sentimentos e/ou expectativas das gestantes sobre o sexo, o nome, as características psicológicas, a interação com o feto e as preocupações com a saúde dele.

À semelhança das mães, muitos são os aspectos sobre os quais os pais podem imaginar os filhos, como o sexo do bebê, as características físicas, o tempe-

ramento, entre outros. O bebê anuncia, então, sua existência no psiquismo dos pais muito antes do seu nascimento, e os projetos e expectativas que envolvem a sua chegada preparam o lugar para acolhê-lo. Os aspectos concernentes a estas expectativas são diversos e é preciso compreendê-los, pois são palavras que preparam o espaço do bebê e, portanto, influenciam a relação pai-filho(a) após o nascimento (Szejer & Stewart, 1997).

Contudo, apesar da relevância de se compreender o bebê que vai se constituindo no psiquismo do pai, a maioria dos estudos tem sido direcionados unicamente às gestantes. Assim, o objetivo deste estudo foi investigar as expectativas e os sentimentos de futuros pais em relação ao seu bebê durante o processo gestacional.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 35 pais que esperavam seu primeiro filho(a)⁵, com idades entre 21 e 40 anos (Média - M=30,3 anos; desvio-padrão - DP=5,42). Todos viviam com as gestantes, que não apresentaram problemas de saúde durante a gestação. Os participantes eram de níveis socioeconômicos variados e residiam na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Com relação ao nível de escolaridade, os pais tinham ensino fundamental incompleto (9%) ou completo (12%); ensino médio incompleto (3%) ou completo (22%); ensino superior incompleto (28%) ou completo (16%) e, alguns, pós-graduação (9%). A classificação da ocupação dos pais foi realizada com base na escala ocupacional de Hollingshead (1975), adaptada para este estudo. As ocupações foram distribuídas em nove categorias; 34% dos pais tinham ocupações classificadas nos níveis 1 a 4, correspondentes ao *status* socioeconômico baixo; 26% tinham ocupações de níveis 5 e 6; e 23% tinham ocupações de níveis 7 a 9, correspondentes ao *status* socioeconômico elevado.

▼▼▼▼▼

⁵ A amostra foi selecionada dentre os participantes do *Estudo longitudinal de Porto Alegre: da gestação à escola - ELPA* (Piccinini, Lopes, Sperb & Tudge, 1998).

Procedimentos

O contato inicial para participar do estudo foi feito com as gestantes: os objetivos do estudo eram explicados a elas e seus maridos eram convidados a participar. Aqueles que concordaram, preencheram a Ficha de Contato Inicial (Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicologia - GIDEP, 1998a). Posteriormente, foi feito um contato telefônico, para marcar uma visita à residência dos participantes, e a coleta de dados foi iniciada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após isso, realizou-se a Entrevista de Dados Demográficos do Casal (GIDEP, 1998b), com o objetivo de obter informações demográficas adicionais, como idade, escolaridade, estado civil, ocupação, religião e grupo étnico do pai e da gestante. Em seguida, foi solicitado ao pai que respondesse à Entrevista Sobre a Gestação e as Expectativas do Futuro Pai (GIDEP, 1998c). Esta entrevista semiestruturada envolveu vários blocos de questões, que investigaram diversos temas relacionados à vivência da gravidez, às expectativas e sentimentos sobre o bebê, à relação pai-bebê, à relação conjugal, às vivências na família de origem e à percepção sobre a companhia. Foram examinados apenas os relatos dos pais a respeito de suas expectativas e sentimentos sobre o bebê no período gestacional.

Resultados

As respostas dos futuros pais à entrevista foram analisadas por meio de análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 1977; Laville & Dione, 1999). Com base na literatura (Brazelton & Cramer, 1992; Klaus & Kennell, 1993; Piccinini et al., 2004a; Raphael-Leff, 1997) e nas respostas dos participantes, foram criadas cinco categorias temáticas envolvendo as expectativas e sentimentos paternos quanto: 1) ao sexo do bebê; 2) ao nome do bebê; 3) às características físicas do bebê; 4) às características psicológicas do bebê; e 5) à saúde do bebê. Além disso, dentro de cada categoria foram criadas subcategorias, descritas abaixo. Dois pesquisadores independentes classificaram separadamente os relatos dos futuros pais em cada uma das categorias e subcategorias e, em casos de discordância, usou-se um terceiro pesquisador como

juiz. Apresenta-se, a seguir, a caracterização das categorias e subcategorias, exemplificando-as com verbalizações dos próprios pais (Tabela 1).

Quanto ao sexo do bebê

Esta categoria refere-se às expectativas e desejos que os pais expressaram quanto ao sexo do bebê, bem como suas implicações na relação pai-bebê. Os relatos dos pais foram classificados em três subcategorias: 1) expectativas quanto ao sexo do bebê; 2) desejo quanto ao sexo do bebê; e 3) implicações do sexo para os sentimentos do pai e seu relacionamento com o bebê.

Enquanto alguns pais revelaram uma expectativa definida de que o bebê seria de determinado sexo: *"ah, a minha expectativa era de que fosse um guri"*, outros afirmaram não ter uma expectativa definida: *"eu na verdade fui o que menos queria dar palpites disso, podia ser menino ou menina"*.

O desejo quanto ao sexo do bebê apareceu tanto relacionado às expectativas do próprio pai: *"ah, eu tinha preferência de uma menina... toda vez que eu ia em festa de quinze anos assim, eu olhava o pai dançando com a filha... a valsa dos quinze anos e eu achava emocionante aquilo ali, e não sei, eu acho que é por causa disso"*, quanto às da gestante: *"ela esperava uma menina, eu por mim não tinha... era indiferente o sexo, mas como ela queria tanto, eu até gostei mais"*. Um sentimento de imparcialidade também foi encontrado nos relatos dos pais, refletindo uma necessidade de não ter e/ou não revelar desejos quanto ao sexo do bebê: *"eu tava imparcial... lá dentro da barriga quietinha, no cantinho dela, ela estaria sentindo, eu acho, a minha preferência, então, eu procurei sempre ser imparcial, deixar pra que Deus decidisse. O que vinha, vinha bem"*.

Quanto às implicações do sexo do bebê para a relação pai-bebê, os pais fizeram referência ao papel e/ou lugar que o bebê, por ser de determinado sexo, ocuparia na família: *"preferência não só minha, mas da casa toda, era pra que fosse uma menina, não sei se por causa da [minha] mãe que [tinha] três filhos homens. Cada um que nascia ela ia dizer que era uma menina, uma menina, e era só homem"*. Os pais também relataram que

Tabela 1. Porcentagem de ocorrências por categoria e subcategoria (n=35).

Categoria	Ocorrência	n	%
<i>Quanto ao sexo do bebê</i>			
Expectativas quanto ao sexo	Expectativas definidas	43	15
	Sem expectativas definidas	6	2
Desejos quanto ao sexo	Relacionado ao próprio pai	49	17
	Imparcialidade	14	5
	Relacionados à gestante	9	3
Implicações do sexo	Diferenciação nas práticas educativas	23	8
	Identificação por ser do mesmo sexo	14	5
	Papel/lugar na família	9	3
	Sentimento de exclusão	3	1
<i>Quanto ao nome do bebê</i>			
Características do próprio nome		37	13
Pelo que o nome representa		34	12
Não referiram		28	10
<i>Quanto às características físicas do bebê</i>			
Relacionadas aos genitores		71	25
Relacionadas ao desejo do pai		26	9
Não referiram		17	6
<i>Quanto às características psicológicas do bebê</i>			
Relacionadas aos genitores		71	25
Relacionadas ao desejo do pai		20	7
Relacionadas a informações concretas		17	6
Não referiram		11	4
<i>Quanto à saúde do bebê</i>			
Gerais		49	17
Específicas		20	17
Tranquilo pelo pré-natal		40	14
Culpa/medo		6	2
Referiu não ter preocupações		17	6

Cada futuro pai pode ter dado respostas classificadas em mais de uma categoria.

a correspondência do sexo do bebê com um genitor poderia acarretar semelhanças psicológicas e comportamentais entre eles: *“a vontade é aquela coisa, bah, às vezes fico imaginando ir para pescaria, para um jogo de futebol, coisa assim claro que o menino... claro que a menina vai acompanhar mais a mãe”*. Foi ainda evidenciado um sentimento de exclusão pelos pais, ao entenderem que o sexo do bebê poderia tornar a relação mãe-bebê mais próxima: *“ah, minha expectativa era de que fosse um guri [menino]... eu pensei, que judiaria, não é um guri, perdi a bebê pra ela”*. Por fim, o sexo do bebê também foi considerado um fator que diferenciaria as práticas educativas em relação ao bebê: *“o guri tu pega, tu sacode, e a guria já é mais dengosa, não entendo porque, acho que é do convívio ali, que a gurizinha tem que ser calma”*.

Como pode ser observado na Tabela 1, em relação à expectativa quanto ao sexo do bebê, a maioria dos futuros pais tinha uma expectativa definida de que o bebê seria de determinado sexo (43%), seguida de alguns que não manifestaram uma expectativa específica sobre o sexo do bebê (6%). Quanto ao desejo de o bebê ser de determinado sexo, um número expressivo de futuros pais (49%) referiu suas próprias preferências por um dos sexos, enquanto 9% relacionaram seu desejo ao desejo da gestante e 14% revelaram-se imparciais. As implicações do sexo do bebê nos sentimentos dos futuros pais e na futura relação com ele apareceram mais ligadas à diferenciação das práticas educativas (23%), seguida da identificação por ser do mesmo sexo (14%), do papel/lugar que o bebê ocuparia na família (9%) e do sentimento de exclusão (3%).

Quanto ao nome do bebê

Esta categoria incluiu aspectos que envolveram a escolha do nome do bebê. Os relatos dos participantes foram agrupados em duas subcategorias relacionadas às razões para a escolha: *características do próprio nome e o que o nome lembra/a que remete*.

Dentre as razões, destacaram-se as características do nome (comum, diferente, curto, antigo): *“eu escolhi de um livro. Eu não queria um nome que ... pudesse ficar abreviado, um apelido para um nome longo... É um nome bem a ver com os tempos que a gente tá vivendo agora, um nome bem brasileiro. Ele é um nome... quase de vogais, só uma consoante”,* e o que o nome lembrava: *“eu acho que soa bem, ... eu não sei, talvez eu associe que quando eu morava em C., tinha um senhor que tinha um armazém... e eu incomodei ele a adolescência inteira, a minha infância inteira. Então talvez eu queira me retratar, mas não sei”*.

Como se pode observar na Tabela 1, as expectativas e sentimentos da maioria dos futuros pais em relação ao nome do bebê apareceram ligados às características do próprio nome (37%), seguidos pelo que estes lembrava ou a que remetia (34%).

Quanto às características físicas do bebê

Nesta categoria foram agrupadas as expectativas, impressões e desejos dos pais quanto às características físicas imaginadas para o bebê. Estas apareceram relacionadas tanto aos genitores, ou seja, ser parecido ou diferente do pai e/ou da mãe, quanto a como os pais queriam que o bebê fosse. Alguns pais não referiram uma imagem mental formada sobre o bebê.

Os pais indicaram características físicas do bebê relacionadas aos genitores - a um deles ou a uma combinação de características dos dois: *“ela vai ter a pele mais ou menos morena como eu, o cabelo escuro, que nem o dela, assim, bem cabeludinha, bem cabeludinha. Acho que vai ser assim, o narizinho parecido com o meu”*. As impressões quanto aos aspectos físicos do bebê também foram embasadas em como os pais queriam que o bebê fosse: *“os olhos, os olhos eu espero que saiam parecidos com os do meu pai, ele tem olhos verdes, que nasça com os olhos verdes do vô”*. Além disso, alguns pais não relataram uma imagem mental sobre o bebê: *“não consigo imaginar, não tenho ideia*.

A maioria dos pais (Tabela 1) relatou que as características físicas do bebê estariam relacionadas à aparência dos genitores (71%) e à ideia de que elas estariam de acordo com o desejo do pai (26%). Alguns pais (17%) não referiram expectativas quanto às características físicas dos bebês.

Quanto às características psicológicas do bebê

Esta categoria refere-se às impressões e desejos quanto às características psicológicas imaginadas para o bebê. As respostas dos pais foram classificadas em quatro subcategorias: relacionadas aos genitores, às informações concretas sobre o bebê, aos desejos e dificuldades de imaginar.

Os pais expressaram que o bebê teria características psicológicas semelhantes ou diferentes de um dos genitores ou de ambos: *“o jeito acho que um pouco do pai, um pouco da mãe. Ela vai ser, acho que muito carinhosa, também muito brava”*. Imaginaram ainda as características psicológicas a partir de informações concretas sobre o bebê, como os movimentos fetais, e/ou pela observação na ultrassonografia: *“vai ser arteiro, espoleta, porque na barriga ele já pula a noite toda”*. O desejo dos pais também serviu de base para que construíssem uma imagem mental sobre as características psicológicas do bebê: *“tomara que seja tranquilo, calmo, inteligente, ativo, esportista”*; *“eu quero que ela seja bem calminha, eu gostaria que fosse bem calminha”*. Também alguns pais referiram não haver pensado sobre as características psicológicas do bebê: *“o temperamento dela... eu não pensei sobre isso”*.

A maioria dos pais (Tabela 1) esperava que as características psicológicas do bebê fossem semelhantes às dos genitores (71%). Em segundo lugar, apareceram os relatos de que seus desejos seriam um fator de grande influência na determinação das características psicológicas do bebê (20%), seguido do relato daqueles pais (17%) que relacionaram suas expectativas com informações concretas sobre o bebê, baseadas especialmente no tipo de movimentos fetais e/ou nas imagens ultrassonográficas. Um número menor de pais (11%) não referiu quaisquer ideias acerca de como seriam as características psicológicas do bebê.

Quanto à saúde do bebê

Nesta categoria foram incluídas as preocupações dos futuros pais com relação ao bebê e à sua saúde, e a forma pela qual eles se tranquilizavam quanto às suas próprias ansiedades. Os relatos dos pais foram classificados em quatro subcategorias, denominadas: 1) preocupações em relação ao bebê; 2) culpa e medo; 3) tranquilização por meio do pré-natal; e 4) não referir preocupações.

Quanto à saúde do bebê, foram também relatadas tanto preocupações gerais: *“eu acho que eu estou sempre acreditando que tudo vai correr bem, mas obviamente como pai não deixo de ter as minhas preocupações, que eu só vou ter a tranquilidade quando eu estiver [com ela] no colo, ver que está tudo OK”*; como específicas, em particular com relação a malformações: *“eu diria, em termos de percentual, eu tenho uma tranquilidade de 89%. Devezem quando, como todo ser humano, será que ele vai ser... não ter perigo de nascer com Síndrome de Down”*; e prematuridade: *“a gente não quer que ele nasça até o final do mês, depois aí sim tá tranquilo, daí não tem problema nenhum, pode até nascer. É que o ideal tem que ficar, até para a própria criança, ficar por volta de trinta e seis a trinta e oito semanas com a mãe, na barriga”*. O sentimento de culpa ou medo de ter causado algum mal ao bebê também foi referido pelos pais: *“tivemos preocupações no começo, que ela tava com sangramento, a gente até transou uma época e eu achei que, de repente, tivesse feito alguma coisa”*. No entanto, os recursos do acompanhamento pré-natal apareceram como uma forma de tranquilizar os pais quanto à saúde do bebê e/ou da gestante: *“deu tudo bem nos exames, não deu nenhum problema, graças a Deus”*. Por fim, alguns pais referiram não ter preocupações quanto à saúde do bebê: *“saúde também, sempre tive uma confiança, assim, de que vai ser perfeito”*; *“não, eu penso tudo o melhor, não penso que de repente possa acontecer alguma coisa, eu penso que vai dar tudo certo”*.

A Tabela 1 revela que muitos pais manifestaram preocupações tanto gerais (49%) quanto específicas (20%) em relação à saúde do bebê. Os recursos de diagnóstico pré-natal foram citados por muitos pais (40%) por terem contribuído para reduzir suas preocupações. Alguns pais (6%) também relataram culpa e/ou medo de causar algum dano à saúde do bebê (6%), enquanto outros referiram não ter preocupações (17%).

Discussão

Os resultados deste estudo revelaram que a grande maioria dos pais demonstrou já haver construído, até aquele momento da gestação, uma imagem mental sobre o seu bebê, incluindo suas características físicas e psicológicas e o sexo, assim como manifestado preocupações com a sua saúde e auxiliado na escolha do seu nome. Contudo, houve exceções: alguns não relataram a construção de uma imagem mental do bebê.

Conforme Piccinini et al. (2004a) constataram, imaginar características do bebê auxilia na construção de uma identidade para ele, tornando-o mais real e conhecido no psiquismo dos pais. Segundo os dados aqui obtidos, uma das formas utilizadas pelos pais para personificar o bebê foi a escolha do nome, que refletiu preferências, lembranças e modelos positivos desejados para o bebê. Além disso, imaginar o sexo do bebê e demonstrar uma preferência clara por um dos sexos foi uma forma de os pais se incluírem no processo gestacional, favorecendo uma maior familiaridade entre pai e bebê. Imaginar suas características físicas e psicológicas também serviu a este exercício. Enquanto alguns pais reconheceram que o bebê poderia ser mais parecido com o pai, ou com a mãe, outros enfatizaram características de ambos, como uma mescla, um produto dos dois genitores. Também as manifestações de preocupações em relação à saúde do bebê, dependendo de sua natureza (mais tranquilas ou mais ansiosas) pareceram contribuir para a construção de uma determinada imagem mental do bebê.

A partir do momento em que o bebê se torna mais concreto e conhecido para os pais, isso também facilita uma comparação com as famílias de origem do casal e, desta forma, propicia eventualmente a resolução de conflitos dos pais com os seus próprios genitores, apesar de também poder intensificá-los. Dentro dessa perspectiva, Cramer e Palacio-Espasa (1993) defenderam que a espera de um filho, embora seja um momento de possíveis crises emocionais, representa também uma possibilidade de amadurecimento relacional e psíquico. Desta forma, poder-se-ia pensar que o fato de imaginar o bebê, investindo nele(a) expectativas e desejos para dar “corpo” a esta imagem, tenderia a tornar o bebê mais conhecido e, portanto, mais comparável a perso-

nagens da história passada dos pais, permitindo, no mínimo, a confrontação e a consequente possibilidade de reformulação de conflitos anteriores (Anderson, 1996; Brazelton & Cramer, 1992; Riesch, Kuester, Brost & McCarty, 1996; Slade & Cohen, 1996).

É importante salientar que as expectativas e os sentimentos dos pais sobre o bebê foram baseados em diversas fontes, tais como seus próprios desejos e os dados concretos conhecidos sobre o feto, com base no acompanhamento pré-natal. No entanto, fica-se sem saber se os pais conseguiram conciliar os diferentes aspectos que influenciam a construção da imagem mental do bebê. É provável que alguns pais tenham privilegiado mais seus desejos em detrimento de informações concretas, ou vice-versa. De qualquer forma, de acordo com Cramer e Palácio-Espasa (1993), esta situação de conciliação seria mais saudável, pois no momento em que os desejos tomam conta do espaço destinado à individualidade do bebê, poder-se-ia organizar uma condição alienante na relação, envolvendo ameaças à emergência do *self* verdadeiro do bebê.

Acredita-se que todo este movimento imaginativo dos pais, que ocorre durante a gestação, influencie a futura relação pai-bebê, repercutindo nas fantasias e representações paternas e na forma de interpretação dos sinais do bebê. Aqui, vale lembrar que alguns recursos pareceram auxiliar os pais neste processo imaginativo. A ultrassonografia foi referida por eles como um meio importante para imaginar o bebê, servindo como um estímulo para as suas fantasias. Para as mães, outros recursos estão disponíveis, especialmente a percepção constante dos movimentos fetais e sensações internas. Já para os pais, os recursos de acesso à criança são escassos e menos diretos. Por isso, a ultrassonografia pode ser entendida como um momento de igualdade entre o casal no acesso ao bebê (Piontelli, 2000), uma forma de tornar a gravidez mais real para os pais (Clement, Wilson & Sikorski, 1998; Parke, 1996; Sullivan-Lyons, 1998).

Pode-se supor que os pais que evidenciaram já terem construído uma imagem mental do bebê representem uma tendência atual de maior participação na gestação e nos cuidados dos filhos, por já se mostrarem envolvidos com o filho mesmo antes de seu nascimento. Percebe-se que os pais têm sido chamados a ocupar um espaço mais expressivo na família, de modo bastante

diferente do que os homens de forma geral faziam em tempos passados (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth & Lamb, 2000; Lewis & Dessen, 1999; Parke, 1996).

Como comentado anteriormente, os pais, pela sua condição biológica, costumam se sentir excluídos do processo gestacional e, consequentemente, da interação com o bebê (Soulé, 1987). Tal condição biológica parece ter sido por muito tempo reforçada por condições sociais, que também levavam à participação indireta do pai nesse processo, quando não à sua exclusão (Bornholdt, 2001, 2006). Essa condição de exclusão poderia servir para o pai definitivamente se distanciar do processo, o que não parece ter acontecido com muitos participantes deste estudo, que se mostraram conectados ao bebê através das imagens construídas sobre ele. Para alguns autores, é necessário que os pais recorram às identificações de cuidado e maternagem que tiveram com sua própria mãe no passado, para que possam se incluir de fato no processo gestacional e se relacionar mais com o bebê (Brazelton & Cramer, 1992; Raphael-Leff, 1997; Stern, 1997). Isto poderia estar ocorrendo com alguns pais deste estudo, especialmente aqueles que manifestaram características imaginadas para o bebê.

Essa condição poderia também estar ocorrendo em função de uma postura mais permissiva das próprias gestantes, que pode facilitar a entrada do pai no processo gestacional. Quando isto ocorre, abre-se uma possibilidade de aproximação dos pais em relação ao bebê, com uma vivência mais direta da gestação. Tal contato mobiliza sentimentos e conteúdos inconscientes dos pais. Nesse sentido, Cramer e Palácio-Espasa (1993) postularam que as projeções inconscientes dos pais em relação ao bebê podem ser de natureza tão primitiva quanto às das mulheres. Contudo, isto ocorreria somente entre pais que demonstrassem um nível de envolvimento mais profundo com a gestante e o bebê. Essa concordância é percebida se compararmos os dados do estudo aqui descrito com aqueles encontrados por Piccinini et al. (2004a), que investigaram a imagem mental do bebê por parte das gestantes. Nas duas pesquisas foram referidas fantasias, expectativas e projeções em relação ao bebê, envolvendo os mesmos aspectos (nome, sexo, características físicas e psicológicas e preocupações em relação à saúde). Contudo, a não referência direta à construção da imagem mental

do bebê apareceu de forma mais expressiva entre os pais do que entre as mães do estudo referido.

Cabe ressaltar, entretanto, que o fato de alguns pais não referirem explicitamente a construção de uma imagem mental do bebê não significa obrigatoriamente que não a tivessem construído internamente; pode ser que esta só não tenha sido verbalizada ou que houvesse algum bloqueio interno ou externo desses pais impedindo a manifestação dessa imagem. Não se pode excluir também a possibilidade de que realmente eles não estivessem antecipando características do bebê, por alguma razão. Uma delas poderia ser a adoção de uma postura mais tradicional em relação à vivência da paternidade, ditada socialmente, que condiz com preocupações mais de cunho prático e menos de proximidade emocional. Outra razão para a não antecipação do bebê no psiquismo do pai poderia ser a existência de sentimentos ambivalentes relacionados à gestação (Debray, 1988; Szejer & Stewart, 1997). A ambivalência é um sentimento naturalmente experienciado por mulheres e homens durante a gravidez (Raphael-Leff, 1997), porém os pais parecem ter mais permissão social para expressá-la. Além disso, a ambivalência paterna poderia estar refletindo a ambivalência materna, projetada sobre o companheiro, uma vez que às mães é menos permitido socialmente revelar sentimentos negativos em relação à gestação ou não se mostrar envolvida com a mesma.

Um terceiro motivo para esta condição pode estar relacionado à vivência indireta da gravidez (Parke, 1996; Sherwen, 1986; Szejer & Stewart, 1997), pois, como os homens não desfrutam da condição biológica de gestar o bebê, podem ter mais dificuldades para se conectar com o mesmo. Essa exclusão pode partir do próprio pai, por acreditar que, em virtude de a mulher estar emprestando seu corpo para gerar o filho do casal, estando por isso mais frágil e vulnerável, merece um lugar de destaque na relação com o bebê. Assim, o pai tenderia a anular seus desejos e sentimentos em prol da gestante, canalizando suas preocupações e investimentos afetivos predominantemente para ela, e menos para o bebê. Por fim, alguns pais poderiam estar ainda se adaptando à nova condição da paternidade, o que dificultaria, para eles, imaginar mais detalhadamente o bebê.

É importante lembrar que, mesmo que alguns pais realmente não tenham construído uma imagem mental do bebê até determinado momento da gestação, não se pode afirmar que eles não estejam envolvidos emocionalmente de alguma maneira que não tenha sido investigada nesse estudo. Por exemplo, uma pesquisa recente (Bornholdt, 2006) mostrou que alguns pais que não pareciam estar próximos aos filhos, por não manifestarem atitudes diretas de cuidado, mostravam-se preocupados com o seu bem-estar mediante a organização financeira da família.

A partir dos resultados sobre a presença ou não de uma imagem mental formada do bebê no psiquismo do pai no período gestacional, fica clara a maneira peculiar de cada pai vivenciar a relação inicial com seu bebê. A paternidade parece estar ainda em processo de redefinição, de modo que alguns pais desempenham seu papel de forma mais tradicional, enquanto outros apresentam uma postura mais ativa, de contato não apenas indireto com o bebê, mas com envolvimento e participação diária. Não se pretende julgar essas diferentes posturas, mas sim conhecê-las, identificando as diferenças na forma de os pais se colocarem diante da gravidez e do bebê. De qualquer modo, não se pode negar que o pai ocupa um lugar diferente da mãe na gestação e tem um acesso também diferente ao bebê, sendo comumente referido na literatura como terceiro na relação. Assim, cabe destacar a natureza e os limites do papel paterno, evitando-se uma equiparação com o papel materno, tido como modelo ideal de vinculação com o bebê. Pais e mães, além da diferença biológica, exercem funções diferentes e essenciais na constituição psíquica da criança, e é assim que deve acontecer para o seu desenvolvimento saudável (Cramer & Palácio-Espasa, 1993; Stern, 1997).

Tendo em vista que o modelo da relação do pai com o bebê durante a gestação serve de base para a relação pai-filho(a) após o nascimento, é importante um olhar atento sobre a forma como os pais vivenciam a paternidade desde o início da gestação. Assim, reitera-se a necessidade de estudos desta natureza que, cada vez mais, investiguem e aprofundem o entendimento da qualidade das relações iniciais. Com esse intuito, aspectos importantes a serem analisados por estudos futuros seriam as percepções das gestantes sobre o envolvimento do seu parceiro com o bebê.

Referências

- Anderson, A. M. (1996). Factors influencing the father-infant relationship. *Journal of Family Nursing*, 2 (3), 306-324.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bornholdt, E. (2001). *A gravidez do primeiro filho à luz da perspectiva paterna*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bornholdt, E. (2006). *Início de la interacción padre-bebé: perspectiva histórica, política, social y académica*. Tesis de doctorado não-publicada, Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina.
- Bradley, E. (2000). Pregnancy and the internal world. In J. Raphael-Leff (Org.), *'Spilt milk' perinatal loss & breakdown* (pp.28-38). London: Institute of Psychoanalysis.
- Brazelton, T. B., & Cramer, B. G. (1992). *As primeiras relações*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S. & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71 (1), 127-136.
- Clement, S., Wilson, J., & Sikorski, J. (1998). Women's experiences of antenatal ultrasound scans. In S. Clement (Org.), *Psychological perspectives on pregnancy and childbirth* (pp.7-26). Edinburgh, UK: Churchill Livingstone.
- Cramer, B., & Palacio-Espasa, F. (1993). *Técnicas psicoterápicas mãe/bebê*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Debray, R. (1988). *Bebês/mães em revolta: tratamentos psicanalíticos conjuntos dos desequilíbrios psicossomáticos precoces*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, A. J. S., & Resende, V. R. (2004). O pai presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 20 (2), 119-125.
- Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia. (1998a). Entrevista de contato inicial. Manuscrito não-publicado. Porto Alegre: Instituto de Psicologia, UFRGS.
- Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia. (1998b). *Entrevista de dados demográficos do casal*. Manuscrito não-publicado. Porto Alegre: Instituto de Psicologia, UFRGS.
- Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia. (1998c). *Entrevista sobre a gestação e as expectativas do futuro pai*. Manuscrito não-publicado. Porto Alegre: Instituto de Psicologia, UFRGS.
- Hollingshead, A. (1975). *The four-factor index of social status*. Paper non-published. Yale University.
- Klaus, M. H., & Kennel, J. H. (1993). *Pais/bebê: a formação do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Laville, C., & Dione, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Levandowski, D. C., & Piccinini, C. A. (2006). Expectativas e sentimentos em relação à paternidade entre adolescentes e adultos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (1), 17-28.
- Lewis, C., & Dessen, M. A. (1999). O pai no contexto familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15 (1), 9-16.
- Maldonado, M. T., Dickstein, J., & Nahoum, J. C. (1997). *Nós estamos grávidos*. 10a.ed. São Paulo: Saraiva.
- Parke, R. (1996). *Fatherhood*. London: Harvard University Press.
- Piccinini, C. A., Gomes, A. G., Moreira, L. E., & Lopes, R. S. (2004a). Sentimentos e expectativas da gestante em relação ao seu bebê. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (3), 233-240.
- Piccinini, C. A., Silva, M. R., Gonçalves, T. R., Lopes, R. S., & Tudge, J. (2004b). O Envolvimento paterno durante a gestação. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 17 (3), 303-314.
- Piontelli, A. (2000). Is there something wrong? The impact of technology in pregnancy. In J. Raphael-Leff (Org.), *'Spilt milk' perinatal loss & breakdown* (pp.39-52). London: Institut of Psychoanalysis.
- Raphael-Leff, J. (1997). *Gravidez: a história interior*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Riesch, S. K., Kuester, L., Brost, D., & McCarthy, J. G. (1996). Fathers' perceptions of how they were parented. *Journal of Community Health Nursing*, 13 (1), 13-29.
- Shapiro, J. (1987). The expectant father. *Psychology Today*, 21, (1), 36-42.
- Sherwen, L. N. (1986). Third trimester fantasies of first-time expectant fathers. *Maternal Child Nursing Journal*, 15 (3), 153-170.
- Silveira, P. (1998). O exercício da paternidade. In P. Silveira (Org.), *Exercício da paternidade* (pp.27-45). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Slade, A., & Cohen, L. J. (1996). The process of parenting and the remembrance of things past. *Infant Mental Health Journal*, 17 (3), 217-238.
- Soulé, M. (1987). O filho da cabeça, o filho imaginário. In T. B. Brazelton, B. Cramer, L. Kreisler, R. Schäppi & M. Soulé (Orgs.), *A dinâmica do bebê* (pp.132-170). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Stainton, M. C. (1985). The fetus: a growing member of the family. *Family Relations*, 34 (3), 321-326.
- Stern, D. (1997). *A constelação da maternidade: o panorama da psicoterapia pais/bebê*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sullivan-Lyons, J. (1998). Men becoming fathers: "Sometimes I wonder how I'll cope". In S. Clement (Org.), *Psychological perspectives on pregnancy and childbirth* (pp.227-244). London, UK: Churchill Livingstone.
- Szejer, M., & Stewart, R. (1997). *Nove meses na vida da mulher: uma abordagem psicanalítica da gravidez e do nascimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Recebido em: 25/1/2007

Versão final reapresentada em: 16/8/2007

Aprovado em: 26/11/2007

Aliança terapêutica em psicoterapia de orientação psicanalítica: aspectos teóricos e manejo clínico

Therapeutic alliance in psychoanalytic psychotherapy: theoretical aspects and clinical handling

Rodrigo Sanches PERES¹

Resumo

O termo aliança terapêutica, de utilização cada vez mais frequente na literatura psicanalítica, muitas vezes é equiparado erroneamente à transferência positiva ou considerado o oposto da transferência negativa. Trata-se, porém, de um termo com importantes especificidades. Este estudo objetivou abordar aspectos teóricos da aliança terapêutica e discutir seu manejo no contexto da psicoterapia de orientação psicanalítica. Para tanto, envolveu uma revisão bibliográfica e uma discussão de vinheta clínica. A revisão bibliográfica subsidiou o entendimento da aliança terapêutica como uma relação de trabalho, influenciada tanto por elementos conscientes quanto por conteúdos inconscientes, que se estabelece entre paciente e psicoterapeuta em prol do processo psicoterapêutico. A partir da discussão de vinheta clínica, o papel da escuta empática, da atitude amistosa, da atividade clarificadora, da função sintética e da postura reflexiva do psicoterapeuta para promovê-la e sustentá-la são enfatizados.

Unitermos: Aliança terapêutica. Psicologia clínica. Psicoterapia.

Abstract

The term "therapeutic alliance", employed more and more frequently in psychoanalytic literature, is usually compared, albeit erroneously, to positive transference or regarded as the opposite of negative transference. It is, however, a term with significant specificities. The present study aims to deal with theoretical aspects of the therapeutic alliance and to discuss its handling in the context of psychoanalytic psychotherapy. To this end, the present study involves a bibliographical review and a discussion of a clinical case. The bibliographical review supports the understanding of therapeutic alliance as a work relationship, influenced by both conscious elements and unconscious content, which is established between patient and psychotherapist in support of the psychotherapeutic process. The clinical case discussion emphasizes the role of the psychotherapist: comprehensive listening, friendly attitude, explanatory activity, synthetic function and reflexive posture to promote and sustain the therapeutic alliance.

Uniterms: Therapeutic alliance. Clinical psychology. Psychotherapy.

Freud afirmou, quando da publicação de seus revolucionários estudos sobre a teoria e a clínica da histeria, que seria necessário transformar o paciente em colaborador para que se pudessem superar as resis-

tências que, durante o processo psicoterapêutico, inconscientemente se impõem às lembranças das experiências infantis e, assim, obliteram o acesso aos resíduos da sexualidade pré-genital. Ademais, advertiu

▼▼▼▼▼

¹ Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia. Av. Pará, 1720, Bloco 2 C, Campus Umuarama, 38405-320. Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: <rodrigossanchesperes@yahoo.com.br>.

que um obstáculo a essa transformação surge com o estabelecimento de uma falsa ligação do paciente com o psicoterapeuta, que seria motivado por um fenômeno que recebeu o nome de “transferência” (Freud, 1893/1996a).

Obviamente a transferência passou a ser entendida de forma mais ampla pelo pai da psicanálise após a virada do século XIX. Esse fato torna-se claro levando-se em consideração que Freud a concebeu como um importante “agente terapêutico” no clássico historial clínico do Homem dos Ratos (Freud, 1909/1996b). Além disso, em um momento posterior sua teorização sobre o assunto foi refinada com a proposição de uma proveitosa divisão do fenômeno transferencial em dois tipos básicos: negativo e positivo. O primeiro seria resultado do predomínio de pulsões agressivas e seus derivados na reedição de experiências prévias do paciente com o psicoterapeuta (Freud, 1913/1996c). O segundo, em contraste, decorreria da influência majoritária de pulsões libidinais.

Contudo, a transferência positiva ocorreria, conforme a concepção freudiana, não apenas mediante a atualização de sentimentos amistosos admissíveis à consciência, mas também em função da revivescência de seus prolongamentos inconscientes. Não sendo executado o manejo técnico apropriado, a transferência positiva tenderia a evoluir para um vínculo erotizado e, assim, desempenhar um papel negativo no curso do processo psicoterapêutico, ensejando o que autores contemporâneos têm descrito como “conluio transferencial-contratransferencial” ou “recíproca fascinação narcisista” (Zimerman, 2001).

Vale destacar ainda que, paradoxalmente, o desenvolvimento da transferência negativa pode ser oportuno. Afinal, seus desdobramentos, quando resignificados sob a ótica da neurose de transferência - ou seja, a “neurose artificial”, que promove uma completa reorganização da psicopatologia do paciente em sua relação com o psicoterapeuta (Freud, 1914/1996d) - são capazes de subsidiar a elaboração de fantasias arcaicas, associadas, por exemplo, à destrutividade ou à inveja. Conclui-se, portanto, que, como esclarecem Laplanche e Pontalis (2000), a valência positiva ou negativa dos sentimentos transferidos não determina com precisão suas repercussões clínicas.

Aliança terapêutica regressão terapêutica

O termo “aliança terapêutica”, de utilização cada vez mais frequente na literatura psicanalítica, muitas vezes é equiparado erroneamente à transferência positiva ou considerado o oposto da transferência negativa. Porém, como alerta Etchegoyen (2004, p.141), no processo psicoterapêutico “a transferência está em tudo, mas nem tudo o que existe é transferência”. Indubitavelmente a aliança terapêutica representa um dos aspectos do vínculo transferencial em seu sentido mais abrangente. Mas o que a caracteriza? De que maneira ocorre seu estabelecimento no contexto da psicoterapia de orientação psicanalítica? Este estudo teve como objetivo tratar dessas questões mediante uma revisão teórica e uma discussão de vinheta clínica.

O mérito de definir o termo “aliança terapêutica” é atribuído à psicanalista norte-americana Elisabeth Zetzel. A autora em pauta o concebe basicamente como uma relação de trabalho que se estabelece entre paciente e psicoterapeuta em prol do processo psicoterapêutico. Tal relação se assenta nas funções autônomas do ego do primeiro, mas remete às suas relações objetais infantis. Desse modo, também depende da capacidade do segundo de demonstrar empatia e respeito, fornecendo, assim, parâmetros para a ocorrência de uma identificação consistente a ponto de neutralizar as forças instintivas que ressurgem com a transferência (Zetzel, 1956).

Tendo em vista o que precede, constata-se que, a despeito de não ser freudiano, o termo “aliança terapêutica” tem suas raízes na teorização do pai da psicanálise. Afinal, Freud (1913/1996c, p.157) afirmou que:

permanece sendo o primeiro objetivo do tratamento ligar o paciente a ele mesmo e à pessoa do médico. ... Se se demonstra um interesse sério nele, se cuidadosamente se dissipam as resistências que vêm à tona no início e se evita cometer certos equívocos, o paciente por si próprio fará essa ligação e vinculará o médico a uma das imagos das pessoas por quem estava acostumado a ser tratado com afeição. É certamente possível sermos privados deste primeiro sucesso se, desde o início, assumirmos outro ponto de vista que não o da compreensão.

Justamente nesse sentido, Etchegoyen (2004) defende que a aliança terapêutica, em contraste com a

transferência, decorre da atualização de experiências prévias do paciente que o ajudam a se situar no presente, em vez de levá-lo a simplesmente repetir o passado no âmbito da relação psicoterapêutica. Porém, cumpre assinalar que a aliança terapêutica, na concepção da autora que a descreveu originalmente, possui elementos racionais e componentes irracionais, como a consciência da necessidade de receber assistência profissional para encontrar alívio para o próprio sofrimento emocional, por um lado, e o desejo de encontrar esse alívio sem empreender maiores esforços, por outro.

As diferenças entre a aliança terapêutica e a neurose de transferência ancoram-se basicamente em um parâmetro temporal, uma vez que a primeira pode ser considerada um pré-requisito da segunda. Conforme Zetzel (1956), a eclosão da neurose de transferência depende da regressão terapêutica, ou seja, do movimento psíquico que, nos primeiros meses do processo psicoterapêutico, viabiliza a reabertura de conflitos fundamentais e enseja a recirculação de energia instintiva. Tal movimento, vale destacar, não conduz o paciente a um mero retorno a etapas anteriores de seu desenvolvimento emocional. Ao contrário, oferece-lhe uma possibilidade ímpar de elaborar problemáticas arcaicas, pois não afeta as funções autônomas do ego.

Aliança terapêutica e dissociação terapêutica do ego

De que forma a aliança terapêutica está relacionada à regressão terapêutica? A resposta de Zetzel (1956) a essa questão demanda a menção a um termo ao qual a autora em pauta conferiu um significado original: dissociação terapêutica do ego. Forjado por Sterba (1934), esse termo diz respeito a um fenômeno que leva uma parte do aparelho psíquico do paciente, orientada à realidade externa, a se opor à outra parte, influenciada por resistências inconscientes, e colaborar com o psicoterapeuta de modo a favorecer uma posterior síntese egoica. A parte colaborativa do aparelho psíquico funcionaria, portanto, como um filtro através do qual passaria todo o material transferencial.

Sterba (1934) sublinhou que a interpretação do psicoterapeuta - sobretudo a interpretação trans-ferencial - é imprescindível para que ocorra uma

consistente identificação do paciente com o processo psicoterapêutico e, em um segundo momento, para que se implemente a dissociação terapêutica do ego. Já Zetzel (1956) defendia que a dissociação terapêutica do ego depende basicamente da regressão terapêutica que, por sua vez, somente ocorrerá se o paciente apresentar um ego suficientemente maduro e, assim, mostrar-se capaz de depositar no psicoterapeuta uma confiança básica, análoga àquela que permite ao bebê tolerar sua dependência da figura materna.

O paciente deve, seguindo esse raciocínio, ser flexível a ponto de autorizar uma diminuição parcial, temporária e controlada das funções autônomas do ego para que conteúdos inconscientes venham a atingir a consciência sem provocar uma irrupção maciça do processo primário. Como resultado disso, o paciente poderia, com a parte colaborativa de seu aparelho psíquico que aderiu previamente à aliança terapêutica, compreender a natureza irracional da parte defensiva de seu aparelho psíquico que, movida pelas forças do id e pelos imperativos do superego, coloca obstáculos ao processo psicoterapêutico (Gomes, 2005).

Ao contrário do que se poderia supor a partir de uma leitura superficial, Zetzel (1956) defende que tanto a aliança terapêutica quanto a regressão terapêutica - e, conseqüentemente, a dissociação terapêutica do ego - envolvem apenas a mobilização de recursos internos conquistados pelo paciente em um período anterior à instalação da triangulação edípica, e não uma área livre de conflitos em seu aparelho psíquico. Tais recursos podem ser observados, ainda que em latência, até mesmo em crianças ou em indivíduos cuja personalidade se encontra psicoticamente organizada, mas sua inexistência pode ser entendida como uma incontornável contraindicação ao processo psicoterapêutico.

Posteriormente, a autora em pauta esclareceu que sugeriu, "... como premissa maior dessa discussão, que a relação de objeto primeira e mais significativa ocorre na relação precoce mãe-criança. A natureza e a qualidade dessa conquista precoce relacionam-se com a iniciação da autonomia secundária do ego" (Zetzel, 1965, p.48). Logo, trata-se de uma ousada tentativa de conciliação entre duas vertentes teóricas em psicanálise que se criticavam reciprocamente de modo passional na época: a Psicologia do Ego, de Heinz Hartmann, e a Teoria das Relações Objetivas, de Melanie Klein.

Vinheta clínica

Fábio (nome fictício), 19 anos, solteiro, acadêmico de História, buscou assistência junto à clínica-escola de psicologia de sua universidade queixando-se de ataques de ansiedade generalizada e palpitações súbitas. Antes disso, havia se consultado, conforme as orientações de sua irmã primogênita, com três psiquiatras, que rapidamente o diagnosticaram como portador de transtorno do pânico e lhe receitaram psicofármacos. Contudo, Fábio rejeitou o tratamento psiquiátrico porque, segundo ele mesmo referiu, queria entender o que se passava com sua mente, e não se tornar um escravo de remédios.

Fábio informou que perdeu seu pai aos 11 anos de idade e que não sofreu muito com isso porque, na verdade, nunca pôde contar com o mesmo. Devido às constantes viagens a trabalho, seu pai pouco permanecia em casa. Sua mãe tinha uma saúde frágil e apresentava um longo histórico de doenças. A única pessoa em quem depositava confiança e buscava suporte emocional era sua irmã, considerada por ele uma pessoa ponderada e inteligente. Fábio somente se permitia relacionamentos com pessoas nas quais identificava essas características. O seguinte diálogo, estabelecido ao final da primeira sessão de triagem, exemplifica os expedientes utilizados por ele para sondar o psicoterapeuta.

Fábio: Então, o que você acha que eu tenho?

Psicoterapeuta: Penso que ainda é cedo para concluir.

Fábio: Mas você não tem nem ideia?

Psicoterapeuta: Tenho algumas hipóteses, só que precisamos conversar um pouco mais. Podemos marcar outra sessão para o final da semana?

Fábio: Antes eu preciso saber o que você pensa sobre o meu problema.

Psicoterapeuta: Parece que você não se sentirá seguro comigo se eu não te falar o que eu estou pensando agora sobre o seu problema. Mas você se queixou dos psiquiatras que diagnosticaram transtorno do pânico sem te ouvir direito.

Fábio: É verdade, eu achei que eles se precipitaram muito.

Psicoterapeuta: Em psicoterapia a gente trabalha de outra forma. Geralmente são duas ou três sessões para que se possa entender bem o caso.

Fábio: Ah, eu não sabia. Então quer dizer que o meu caso não é tão atípico? Não é tão grave?

Psicoterapeuta: O que fica claro desde já é que você pode se beneficiar da assistência que a gente oferece aqui, principalmente porque você se mostra muito interessado em se entender e em melhorar.

Fábio: É, eu quero melhorar mesmo. Para quando a gente pode marcar a outra sessão?

Apesar de esse diálogo sugerir que a dificuldade para estabelecer vínculos de Fábio se destacava como a contrapartida emocional de sua queixa manifesta, o que se pretende basicamente é ilustrar como identificações projetivas transferenciais fizeram com que o mesmo revivenciasse com o psicoterapeuta, já na primeira sessão de triagem, aspectos importantes de suas experiências prévias, ensejando uma sensação de desamparo e, concomitantemente, uma atitude de desconfiança. Ademais, esse diálogo evidencia a importância da adoção de uma escuta empática e do emprego de intervenções clarificadoras e reforçadoras - a exemplo, respectivamente, das duas últimas intervenções do psicoterapeuta - para criar as bases de uma aliança terapêutica a ser efetivamente selada nas sessões subsequentes.

Também pode ser vislumbrada a necessidade do psicoterapeuta de assumir uma postura reflexiva para oportunamente se dirigir à parte do aparelho psíquico do paciente que se mostra, de antemão, disposta a estabelecer uma relação de trabalho, e não interpretá-la precipitadamente. No diálogo em pauta, isso ocorreu graças à segunda e à terceira intervenções do psicoterapeuta. Fábio então se mostrou capaz, apoiando-se em suas funções autônomas do ego, de dar os primeiros passos rumo a uma relação objetal distinta daquela que estabelecera com seu pai, e semelhante, em seus aspectos positivos, àquela que sustentava com sua irmã. Nessas circunstâncias, o paciente, como bem observou Gomes (2005), embora sinta o passado no presente, diferencia-o da "relação terapêutica real".

Na segunda sessão de triagem o contrato terapêutico foi cuidadosamente executado e Fábio passou a ser atendido em psicoterapia de orientação psicanalítica duas vezes por semana. Em poucos meses a aliança terapêutica tornou-se consistente a ponto de favorecer a regressão terapêutica. O paciente percebeu que, com

o suporte do psicoterapeuta, poderia, sem provocar uma invasão afetiva desestruturante, abrir mão provisoriamente de estratégias defensivas que não possibilitavam o acesso a certos conteúdos inconscientes. Procedendo desta forma, verificou a irracionalidade desses conteúdos, o que implementou a dissociação terapêutica do ego.

No início do segundo ano de psicoterapia, o primeiro encontro fortuito fora do contexto da clínica-escola levou ao auge da neurose de transferência. Esse encontro, vale destacar, ocorreu durante um evento científico multidisciplinar do qual ambos estavam participando. O psicoterapeuta conversava com o professor universitário responsável na época pela orientação de uma pesquisa que vinha sendo desenvolvida pelo paciente. Aproximando-se visivelmente constrangido, o paciente cumprimentou apenas seu orientador, mas manteve contato visual com o psicoterapeuta por alguns segundos. Na sessão seguinte, esse fato foi abordado e elaborado, como se vê no seguinte diálogo.

Fábio: Nossa, foi estranho ver você conversando com o meu orientador lá no congresso. Eu não sabia o que fazer. Eu ia desviar para não passar perto de vocês, mas aí mudei de ideia.

Psicoterapeuta: O que te levou a mudar de ideia?

Fábio: Então, é bobeira... Mas de repente eu fiquei curioso para saber do que vocês estavam conversando.

Psicoterapeuta: Você achou que poderia ser sobre você?

Fábio: É... Por um instante eu cheguei a pensar que poderia ser. Só que eu peguei uma parte da conversa e vi que não era isso. Você apresentou um trabalho que tem a ver com uma linha de pesquisa dele, né? ... Às vezes é ruim essa encanação que eu tenho, essa desconfiança das pessoas.

Psicoterapeuta: Lembra que logo em uma das primeiras sessões a gente conversou sobre isso? Eu te falei que você poderia sentir isso em relação a mim também.

Fábio: É, na hora eu até achei que não tinha nada a ver uma coisa com a outra.

Psicoterapeuta: Tem, mas ao mesmo tempo não tem, você não acha?

Fábio: Acho que sim. É estranho porque é diferente. Não é aquela desconfiança terrível, é só uma pulga atrás da orelha que aparece de vez quando.

Psicoterapeuta: Você precisou ouvir o que eu estava conversando com ele para ter certeza de que a gente não estava falando de você. Mas em outras situações na sua vida, com outras pessoas, você não conseguiu suportar essa desconfiança. Isso te levou a se isolar muito. Então eu acho que você está progredindo nesse sentido.

Discussão

Conforme Ceitlin e Cordioli (1998), o psicoterapeuta cria condições propícias para que a aliança terapêutica possa ser estabelecida nas primeiras sessões, oferecendo ao paciente a possibilidade de se expressar o mais livremente possível, não se deixando perturbar com suas revelações e sendo cuidadoso em não emitir julgamentos ou conclusões precipitadas. Todas as intervenções do psicoterapeuta no primeiro diálogo apresentado na vinheta clínica ilustram essas proposições. Posteriormente, ainda de acordo com os autores em pauta, a aliança terapêutica se fortalece quando o psicoterapeuta emprega intervenções reasseguradoras e reconhece os progressos do paciente, a exemplo do que ocorreu com a última intervenção no segundo diálogo apresentado na vinheta clínica.

Como bem observam Eizirik, Liberman e Costa (1998), a aliança terapêutica também se encontra intimamente associada à "relação terapêutica real", que, por sua vez, tem como ponto de partida principal para o paciente características pessoais do psicoterapeuta evidenciadas quando da execução do contrato terapêutico e da definição de regras aceitáveis para ambas as partes sobre frequência, horário, duração, faltas, atrasos, sigilo, férias e honorários. Comunicar tais regras ao paciente com clareza, serenidade e sensibilidade é um imperativo para minimizar distorções transferenciais, bem como enfatizar desde o início que o paciente necessita assumir a iniciativa das sessões e gradativamente desenvolver o hábito da auto-observação.

A aliança terapêutica tende a se tornar mais intensa com o andamento do processo psicoterapêutico caso tenha sido estabelecida uma "relação

terapêutica real” de valência positiva. Não obstante, é inevitável que, como revelou o fato abordado interpretativamente ao longo do segundo diálogo apresentado na vinheta clínica, a transferência se faça presente com intensidade em determinados momentos, aproximando a aliança terapêutica da neurose de transferência. Para Etchegoyen (2004), impõe-se nessas circunstâncias o cuidadoso manejo de um importante aspecto do vínculo psicoterapêutico: a assimetria. No contexto da neurose de transferência, a assimetria deve ser entendida como uma consequência da diferença de papéis que desempenham paciente e psicoterapeuta no processo psicoterapêutico.

O referido autor esclarece que a assimetria não pressupõe a existência de qualquer supremacia, apenas demarca os polos do vínculo psicoterapêutico. Quando da eclosão da neurose de transferência, negligenciá-los será contraproducente. Contudo, utilizá-los no contexto da “relação terapêutica real” é um procedimento autoritário, prejudicial não apenas à capacidade de juízo do paciente, mas, sobretudo, à continuidade da aliança terapêutica. Não se deve perder de vista que a aliança terapêutica funda-se na simetria inerente a qualquer relação humana que se estabelece entre duas pessoas reais igualmente adultas.

Para possibilitar uma discussão mais abrangente do manejo clínico da aliança terapêutica, justificam-se ainda algumas ponderações sobre os casos considerados “difíceis”. Dentre os diversos tipos de pacientes agrupados sob essa rubrica, parece particularmente proveitoso destacar aqueles cuja organização da personalidade, devido à ocorrência de perturbações do senso de identidade e à prevalência de mecanismos de defesa primitivos, pode ser categorizada como *borderline*. Afinal, tais pacientes não são *a priori* contraindicados à psicoterapia de orientação psicanalítica, o que, para Gabbard (2005), difere-os da maioria daqueles que, além das referidas características, apresentam um grave prejuízo do teste de realidade e, por esse motivo, podem ter a organização da personalidade categorizada como psicótica.

A qualidade da aliança terapêutica com pacientes *borderline* frequentemente é afetada, conforme Schestatsky (2005), pela mais clara manifestação da tendência à cisão dos objetos internos que lhes é típica, a saber: a equivalente cisão dos objetos externos. Esse

fenômeno fomenta uma acentuada propensão à violação do contrato terapêutico, dado que implica imprevisíveis reversões de atitudes para com o psicoterapeuta. Como ressalta o autor em pauta, o manejo clínico dessas situações - bem como, em um sentido mais amplo, a definição das estratégias de tratamento desses pacientes - depende essencialmente de como se compreendem as origens da psicopatologia *borderline*.

Na perspectiva psicodinâmica, o modelo conflitual/intrapsíquico opõe-se ao modelo deficitário/interpessoal. Adeptos do primeiro modelo sustentam que o estabelecimento e o fortalecimento da aliança terapêutica com pacientes *borderline* envolvem a exploração, via interpretação transferencial, de fantasias inconscientes, mecanismos de defesa primitivos e distorções perceptuais demonstradas pelo paciente devido à ativação de relações objetais dissociadas e internalizadas. Tal processo deve começar a ser empreendido durante a execução do contrato terapêutico para que comportamentos desadaptativos possam ser prevenidos. Ademais, considera-se prioritário o exame imediato de qualquer tentativa de desvirtuar os fatores de enquadre (Kernberg, 2005).

Por outro lado, autores que se alinham ao segundo modelo recomendam uma atitude distinta por entenderem que pacientes *borderline* exigem uma preparação especial para se beneficiarem de interpretações transferenciais, que se estabelecem graças ao recurso prévio do psicoterapeuta a intervenções de apoio capazes de assegurar-lhes uma mínima introjeção de objetos bons (Gabbard, 2004/2005). Em suma: a formulação de interpretações transferenciais anteriores ao alívio da hostilidade em relação ao psicoterapeuta é vista como uma séria ameaça à aliança terapêutica, e não como um pré-requisito da execução do contrato terapêutico. Consequentemente, é usual a opção por definir o contrato terapêutico mais pormenorizadamente à medida que surgem situações que colocam à prova as combinações iniciais.

A despeito da articulação dessas diretrizes gerais às concepções etiológicas que as fundamentam, deve-se enfatizar que, como bem observou Schestatsky (2005), a prescrição de tratamentos-padrão para pacientes *borderline* em termos da especificidade de intervenções interpretativas ou suportivas não se sustenta porque os mesmos não constituem uma

população homogênea. Somando-se a esse fato irrefutável, vale mencionar que não há evidências de que qualquer psicoterapia possa se desenvolver satisfatoriamente sem uma transição - determinada, sobretudo, pelo material que está sendo trabalhado durante as sessões - do extremo expressivo ao extremo apoiador do espectro classicamente adotado para a diferenciação das verbalizações do psicoterapeuta.

É possível identificar um ponto de convergência entre representantes do modelo conflitual/intrapsíquico e do modelo deficitário/interpessoal. Ambos reconhecem que o principal desafio técnico a ser superado na psicoterapia de orientação psicanalítica com pacientes *borderline* é o desenvolvimento de respostas adequadas às perturbadoras emoções desencadeadas precocemente a partir da interação com os mesmos. Cabe ao psicoterapeuta, portanto, permanecer especialmente atento às manifestações contratransferenciais de ansiedade, raiva, culpa ou impotência, frequentes desde o primeiro contato com o indivíduo (Schestatsky, 2005). Somente assim *acting-outs* capazes de tornar insustentável a aliança terapêutica poderão ser evitados.

Considerações Finais

Pautando-se nos fundamentos epistemológicos estabelecidos por Zetzel, diversos autores apresentaram contribuições próprias ao entendimento da aliança terapêutica. Termos derivados foram criados a partir disso, tais como "aliança de trabalho", por Ralph Greenson, e "transferência racional", por Otto Fenichel. Não obstante, a aliança terapêutica, tal como definida originalmente, ainda se impõe como uma variável central do processo psicoterapêutico. Portanto, é possível entendê-la não apenas como um critério de indicação para psicoterapia, mas principalmente como um fator preditivo de sua evolução. Porém, outros estudos dedicados ao assunto ainda são necessários no contexto nacional para o desenvolvimento da pesquisa científica e da prática profissional em psicoterapia.

Referências

Ceitlin, L. H. F., & Cordioli, A. V. (1998). O início da psicoterapia. In A. V. Cordioli (Org.), *Psicoterapias: abordagens atuais* (pp. 99-107). Porto Alegre: ArtMed.

Eizirik, C. L., Liberman, Z., & Costa, F. (1998). A relação terapêutica: transferência, contratransferência e aliança terapêutica. In A. V. Cordioli (Org.), *Psicoterapias: abordagens atuais* (pp.67-75). Porto Alegre: ArtMed.

Etchegoyen, R. H. (2004). *Fundamentos da técnica psicanalítica*. Porto Alegre: ArtMed.

Freud, S. (1996a). A psicoterapia da histeria. In J. Salomão (Org.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol.2, pp.269-316). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1893).

Freud, S. (1996b). Notas sobre um caso de neurose obsessiva. In J. Salomão (Org.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol.10, pp.135-215). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1909).

Freud, S. (1996c). Sobre o início do tratamento. In J. Salomão (Org.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol.12, pp.135-158). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1913).

Freud, S. (1996d). Recordar, repetir e elaborar. In J. Salomão (Org.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 12, pp.159-171). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1914).

Gabbard, G. O. (2005). *Psicoterapia psicodinâmica de longo prazo: texto básico* S.S. Porto Alegre: ArtMed.

Gomes, F. G. (2005). A aliança terapêutica e a relação real com o terapeuta. In C. L. Eizirik, R. W. Aguiar & S. Schestatsky (Orgs.), *Psicoterapia de orientação analítica: fundamentos teóricos e clínicos* (pp.246-253). Porto Alegre: ArtMed.

Kernberg, O. F. (2005). Abordagem psicodinâmica das explosões emocionais dos pacientes *borderline*. In C. L. Eizirik, R. W. Aguiar & S. Schestatsky (Orgs.), *Psicoterapia de orientação analítica: fundamentos teóricos e clínicos* (pp.628-645). Porto Alegre: ArtMed.

Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (2000). *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.

Schestatsky, S. S. (2005). Abordagem psicodinâmica do paciente *borderline*. In C. L. Eizirik, R. W. Aguiar & S. Schestatsky (Orgs.), *Psicoterapia de orientação analítica: fundamentos teóricos e clínicos* (pp.606-627). Porto Alegre: ArtMed.

Sterba, R. (1934). The fate of the ego in analytic therapy. *International Journal of Psycho-Analysis*, 15, 117-126.

Zetzel, E. R. (1956). Current concepts of transference. *International Journal of Psycho-Analysis*, 37 (4-5) 369-375.

Zetzel, E. R. (1965). The theory of therapy in relation to a developmental modal of the psychic apparatus. *International Journal of Psycho-Analysis*, 46, 39-52.

Zimerman, D. E. (2001). *Vocabulário contemporâneo de psicanálise*. Porto Alegre: ArtMed.

Recebido em: 12/2/2008

Versão final reapresentada em: 2/2/2009

Aprovado em: 5/3/2009

Corpo e identidade: reflexões acerca da vivência de amputação

Body and identity: reflections about life after amputation

Gabriela Bruno **GALVÁN**¹
Maria Lúcia Toledo Moraes **AMIRALIAN**¹

Resumo

A amputação de um membro pode ser considerada um evento traumático diante da mudança brusca que ocasiona na vida de um indivíduo. Este artigo traz reflexões que surgiram a partir do atendimento psicológico a pacientes amputados em decorrência de algum tipo de acidente. O objetivo é refletir acerca das consequências psíquicas relacionadas a uma alteração súbita na dimensão corporal. Buscou-se compreender de que ordem é o abalo sofrido com esta perda física e como isto se articula com o caminho percorrido por todos os indivíduos ao longo do desenvolvimento, particularmente no que diz respeito à identidade e à integração psicossomática. Para isso, utilizou-se como embasamento teórico a psicanálise winnicottiana, mais especificamente, a constituição do si mesmo na teoria do amadurecimento pessoal.

Unitermos: Amputação. Psicanálise. Winnicott.

Abstract

The amputation of a limb may be considered a traumatic event in the face of the sudden changes in a person's life. This article introduces reflections arising from the psychological care given to amputees as a result of any type of accident. The purpose is to reflect about the psychological consequences related to the sudden change in bodily dimensions. It is also an attempt to comprehend the kind of disturbance suffered by this physical loss and how it is linked to the path all individuals tread over the course of the development, with particular regard for identity and psychosomatic integration. For this purpose, Winnicottian Psychoanalysis is used as the theoretical basis, more specifically, the creation of the self in the individual development theory.

Uniterms: Amputation. Psychoanalysis. Winnicott.

Este artigo propõe refletir sobre as implicações psíquicas diante de uma mudança brusca na constituição física de um indivíduo. Particularmente, são reflexões que foram surgindo no atendimento psicológico a pacientes que tiveram amputada uma

parte do corpo, como consequência de algum tipo de acidente.

Há muitos fatores a serem considerados quando se pretende compreender mais profundamente as repercussões emocionais de uma perda tão significativa

▼▼▼▼▼

¹ Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco D, Sala 227, Cidade Universitária, 05508-900, São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: G.B. GALVÁN. E-mails: <gabrielagalvan@terra.com.br>; <galvan@usp.br>.

como a de uma parte do corpo. O principal deles diz respeito às diversas constituições individuais e seu reflexo na forma de elaboração de uma perda física e suas consequências psíquicas.

Para encaminhar esta questão é fundamental delimitar a perspectiva teórica sob a qual se compreende o desenvolvimento emocional - neste caso, a psicanálise winnicottiana, que tem como base a teoria do amadurecimento pessoal. Essa teoria possui particularidades que diferem dos pressupostos psicanalíticos freudianos e que foram estudadas profundamente e descritas por vários autores, entre eles Dias (2003), Loparic (2005, 2006), Moraes (2005) e Fulgencio (2006).

Para Winnicott, diferentemente da psicanálise freudiana, não é com base em uma relação triangular, o Complexo de Édipo, que se dá a constituição do indivíduo. Na perspectiva winnicottiana, um ser se constitui a partir de uma relação dual; ele vem ao mundo com uma tendência inata para continuar a existir, integrar-se e amadurecer. Para isso, é necessário um ambiente que facilite a realização dessa tendência. Assim, é na relação mãe-bebê e não na relação triangular que Winnicott compreende a constituição do ser humano, como um percurso que, na saúde, permite ao indivíduo alcançar uma identidade, um si mesmo integrado. Desta forma, os conflitos relativos à sexualidade e às relações triangulares somente são considerados enquanto fatores relacionados ao adoecimento psíquico, uma vez que trata-se de pessoas inteiras, já constituídas. Antes disso, é através da compreensão do processo de amadurecimento emocional de cada pessoa que é possível entender o adoecimento.

Pode-se dizer que a teoria do amadurecimento pessoal tem um caráter relacional, uma vez que está voltada para a integração entre indivíduo e ambiente e o desenvolvimento possível a partir desta relação. Nesse sentido, o ser humano não é concebido como um ser em busca de satisfação/prazer, às voltas com os conflitos internos decorrentes de sua instintualidade, mas como um ser relacional, em busca da continuidade da existência.

A implicação disso em termos de compreensão do adoecimento psíquico é que aquilo que está perturbado no adoecimento é o amadurecimento emocional, considerando o desenvolvimento da sexualidade como parte desse amplo processo; o ambiente tem um papel

fundamental na saúde e na doença do indivíduo (Loparic, 2006).

Assim, nesta concepção, o conceito de saúde refere-se à realização da tarefa principal do ser humano, entendida como a possibilidade de se tornar um indivíduo e amadurecer, enfrentando todas as dificuldades intrínsecas a esta tarefa, sem perder a essência da existência a partir da criatividade pessoal.

A teoria do amadurecimento pessoal é permeada pelo princípio de que o ser humano nasce dotado de uma tendência ao amadurecimento, que garante, na presença de um ambiente facilitador, a continuidade do ser. Qualquer parada nesse "continuar a ser" caracteriza aquilo que é considerado doença.

Se todo indivíduo é dotado de uma tendência inata ao amadurecimento, a doença consiste no bloqueio dessa tendência, em sua paralisação. Na saúde, o ser humano caminha ao longo de uma linha de desenvolvimento, contanto que exista um ambiente adequado para a realização do caminho em direção à integração e à constituição da personalidade. Por outro lado, a doença psíquica refere-se a um tipo de imaturidade, relativa a uma parada no desenvolvimento.

Winnicott (1961/2005, p.266), estabelece, ainda que de forma esquemática, três categorias de "imaturidade pessoal". Uma delas diz respeito a falhas ambientais que ocorreram no início da vida do bebê, ocasionando "uma perturbação na estrutura básica da personalidade do indivíduo". Nesse caso, trata-se de pessoas não integradas. O resultado pode ser "uma psicose infantil, ou dificuldades em estágios ulteriores podem ter exposto uma falha na estrutura do ego que tinha passado despercebida. Os pacientes nesta categoria nunca foram suficientemente saudáveis para tornarem-se psico-neuróticos".

Outra categoria é a que o autor chama de psico-neurose, e inclui a depressão, que faz parte do desenvolvimento normal do indivíduo. Nesta categoria estão os indivíduos que foram "suficientemente bem cuidados nos estágios iniciais da vida para terem condições, do ponto de vista do desenvolvimento, para enfrentar e, em certa medida, não conseguir conter as dificuldades que são inerentes à vida plena" (Winnicott, 1961/2005, p.266). Aqui, fala-se de pessoas inteiras, no sentido de que alcançaram o estágio de se tornar uma unidade e viver os conflitos referentes à instintualidade.

A terceira categoria inclui “aqueles indivíduos que começaram suficientemente bem, mas cujo ambiente não os ajudou em algum ponto, ou repetidas vezes, ou durante um longo período de tempo” (Winnicott, 1961/2005, p.266). Essas pessoas experimentaram um ambiente suficientemente bom, mas que se perdeu e gerou como consequência uma interrupção no desenvolvimento emocional e um tipo de reivindicação manifesta em uma tendência antissocial. Essas categorias diagnósticas referem-se a falhas na estruturação do eu e em sua capacidade de se relacionar.

Particularmente no caso de pessoas que sofreram uma amputação, a importância do diagnóstico reside na necessidade de se compreender os recursos de que o indivíduo dispõe, em termos de amadurecimento emocional, para experimentar essa perda física. Além disso, a intervenção terapêutica dá-se considerando a fase em que o desenvolvimento emocional foi interrompido e oferecendo condições para que este seja retomado.

A unidade como conquista

A teoria winnicottiana do amadurecimento traz contribuições significativas para a compreensão da vivência de ruptura na integridade corporal. Para melhor entender esse momento de crise, é importante realizar um recorte mais específico no caminho que leva à constituição de um ser no sentido de um indivíduo integrado, que vive e se relaciona a partir de uma identidade própria.

O primeiro princípio a ser destacado, já apontado anteriormente, refere-se ao fato de que o indivíduo não nasce pronto e constituído. Winnicott aponta para uma tendência inata em direção à integração, porém só é possível que esse desenvolvimento ocorra diante de um ambiente facilitador. Assim, é por meio do *holding* materno que a criança pode começar a experimentar uma sensação de existência no tempo e integração de si mesma. Segundo Mello Filho (2001), o bebê funciona logo após o nascimento como se fosse um somatório de partes, necessitando do auxílio de uma maternagem adequada para, gradualmente, adquirir a noção de ser um todo coeso.

É necessário tomar como princípio básico a tendência herdada de cada novo indivíduo no sentido

do crescimento e do desenvolvimento. Sob condições ambientais suficientemente boas, o indivíduo conduz, entre outras coisas, uma tendência no sentido da integração da personalidade (Winnicott, 1969/1994b, p.430).

Assim, em um primeiro momento, a dependência do bebê com relação ao ambiente é absoluta. Do ponto de vista do bebê não há dois; ele e o ambiente formam uma unidade. O amadurecimento consiste na passagem para a dependência relativa e, finalmente, atingir o estágio da independência relativa. Em cada um desses momentos do amadurecimento a integração indivíduo e ambiente tem características próprias - isto porque as necessidades do indivíduo mudam à medida que ocorre o desenvolvimento rumo à autonomia. Porém, não significa que em algum momento se possa prescindir do outro; sempre existirá a necessidade de interação com o ambiente, uma vez que o ser humano se constitui e existe em relação com o outro. Isto aponta para uma das vertentes importantes na análise dos indivíduos que passaram a ter uma deficiência física (amputação): a forma de lidar com a dependência, que se torna explícita em termos de necessidade de cuidados físicos e auxílio na vida diária, muitas vezes vivida como perda na autonomia de ser.

Winnicott (1970/1994c, p.220) coloca o desenvolvimento emocional, em linhas gerais, da seguinte forma: a princípio, o bebê existe na dependência da figura materna, por meio da qual, em condições adequadas, vive uma experiência de onipotência. Vive, a seguir, uma posição intermediária, descrita detalhadamente na conceituação dos fenômenos transicionais e, “quando a externalidade foi estabelecida, acha-se pronto o caminho para um enriquecimento pessoal que não possui limites, baseado na experiência pessoal e fazendo uso dos mecanismos mentais que são usualmente chamados de projeção e introjeção”.

É durante o período da dependência absoluta que o bebê, sustentado por um ambiente facilitador, necessita realizar o que se pode chamar de três “tarefas básicas”, que naturalmente ocorrem simultaneamente: integração no tempo e no espaço, personalização (alojamento da psique no corpo) e início do contato com a realidade (externalidade)/início das relações objetais. Por meio da conjunção destes três processos, passa a existir um “eu” e um “não eu”, um “dentro” e um

“fora” e um esquema corporal: “O resultado desta interação de fenômenos é a possibilidade de o bebê alcançar o estágio de ‘ser uma pessoa’” (Mello Filho, 2001, p.47).

Para Winnicott (1945/2000b), a tendência à integração realiza-se a partir das experiências instintivas que tendem a aglutinar a personalidade a partir de dentro, em conjunto com o cuidado recebido do ambiente. A conquista da integração refere-se à possibilidade de ser um. Assim, o primeiro passo é a vivência do “eu” como diferente do “não eu”; a seguir, o enriquecimento do “eu” por meio da interação com o “não eu”. Diz Winnicott (1962/1983, p.60): “Em circunstâncias favoráveis a pele se torna o limite entre o eu e o não-eu. Dito de outro modo, a psique começa a viver no soma e uma vida psicossomática de um indivíduo se inicia”.

Isto significa que, ao nascer, soma e psique estão indiferenciados, de forma que a diferenciação e integração psicossomática são conquistas, desde que tudo corra bem no desenvolvimento do indivíduo. Como coloca Dias (2003, p.209): “Essa parceria psicossomática não está garantida nem pode ser dada como certa. Trata-se de uma conquista que pode - ou não - ser alcançada e que, tendo sido alcançada, pode ser perdida, mesmo na saúde”. O corpo transforma-se em soma (corpo personalizado) e isto é feito por meio da elaboração imaginativa das funções corpóreas.

A primeira tarefa da psique é a elaboração imaginativa das funções corpóreas. No início, todas as experiências do bebê são corporais, vividas no corpo, por meio do corpo: o alimento, a sensação do banho na pele, a motilidade, a respiração, o cheiro da mãe, o calor do colo, a forma de ser ninado. Tudo é elaborado imaginativamente e, gradativamente, as funções psíquicas se aprimoram. É importante considerar que as funções mais complexas são alcançadas paralelamente e em decorrência da aquisição de outras funções necessárias ao desenvolvimento.

Loparic (2000) acrescenta que o soma, conforme descrito por Winnicott, não é o corpo físico: é o corpo vivo, com todas as suas possibilidades; desta forma, a tarefa inicial da psique é tornar o corpo personalizado, temporalizado e inserido em uma história simultaneamente pessoal e interpessoal. Outeiral (1991, p.126) enfatiza que a personalização significa a organização da trama psicossomática e que o corpo todo se torna o “lugar de residência do *self*”.

Sob este ponto de vista, saúde pressupõe a existência de uma unidade psicossomática, que pode ser entendida como a integração das funções corpóreas e das funções psíquicas do indivíduo. Em termos fenomenológicos, isto se coloca como o sentimento de continuidade da existência, de estar dentro do próprio corpo e de se sentir “si mesmo”, com uma personalidade completa e capaz de se relacionar com outras pessoas.

Costa (2004) sintetiza a formulação winnicottiana de unidade psicossomática quando afirma que a totalidade físico-psíquica é indissociável em condições psicológicas satisfatórias:

Dizer que suas “partes” são expressões parciais do todo quer dizer que cada uma delas resume e recapitula a história integral do sujeito. [Para Winnicott] o corpo no qual o eu se localiza não é apenas nem sobretudo o corpo erógeno. É o corpo que representa suas “funções” auto-reguladoras e suas “experiências” de interação com os objetos externos (1975:136), e, pela dupla representação, estabiliza o sentido de identidade do eu (Costa, 2004, p.108).

Safra (2005, p.79) também afirma que a unidade corporal é conquistada “por meio da e na presença do outro, surgindo paulatinamente um corpo psíquico: um corpo cujas funções foram elaboradas imaginativamente”, e acrescenta que quando o desenvolvimento do *self* ocorre satisfatoriamente, as experiências tornam-se enriquecedoras para o seu *self* e para a sua relação com o outro.

Winnicott aponta para a evolução em termos de complexidade da elaboração imaginativa, e afirma que essa evolução pode não se dar integralmente, uma vez que ela ocorre como manifestação da tendência do ser humano para o amadurecimento, sendo que essa tendência necessita de condições favoráveis para se desenvolver. Em termos esquemáticos, o autor coloca o seguinte percurso em relação ao desenvolvimento da elaboração imaginativa:

- 1) Simples elaboração da função; 2) Distinção entre: antecipação, experiência e memória; 3) Experiência em termos de memória da experiência; 4) Localização da fantasia dentro ou fora do *self*, com intercâmbios e constante enriquecimento entre ambos; 5) Construção de um mundo interno, ou pessoal, com um sentido de responsabilidade pelo que existe e ocorre lá dentro; 6) Separação entre consciência e inconsciente (Winnicott, 1958/2001, p.10).

Desta forma, ao mesmo tempo em que a elaboração da experiência enriquece e favorece o desenvolvimento do si mesmo, ao longo do próprio amadurecimento vão se criando as condições para abarcar e elaborar, em níveis mais complexos, as vivências tanto internas quanto referentes às relações interpessoais. Isto leva a pensar que a ruptura que se observa em um indivíduo que teve uma parte de seu corpo amputada pode ser da ordem de um abalo na unidade psicossomática, com consequências em toda a forma peculiar de “ser no mundo”. Ao mesmo tempo, é possível perceber que a dificuldade na elaboração e integração da perda de uma parte do corpo não está relacionada unicamente à intensidade da perda propriamente dita e às mudanças concretas que ocorrem no corpo e na vida do indivíduo, mas também há que se considerar os entraves pessoais decorrentes de graus variados de imaturidade emocional anteriores ao momento da amputação.

A perda de uma parte do corpo

Muitas pessoas, após a amputação, deparam-se com um profundo sentimento de estranhamento de si mesmas: não se reconhecem nem fisicamente nem no que diz respeito às suas reações emocionais. A vivência descrita é de profunda angústia e indefinição com relação ao futuro, às capacidades e às limitações que estão sendo vividas, como se pode ver na fala de um paciente: *“Eu não era assim, agora não sei o que fazer da minha vida... quando estou sentado sou eu mesmo, mas quando tenho que levantar tudo muda, é como se não fosse eu”*. O tema principal parece se referir a um desmoronamento na vida e na identidade do indivíduo: nada permanece como era anteriormente ao acidente.

Rogério² foi atropelado por um carro desgovernado e, como consequência, teve amputada uma perna. Na primeira entrevista, ele falou sobre o acidente e demonstrou seu desespero por ter perdido a perna. Estava tomado por uma impossibilidade de se ver sem a perna. Era como se nada mais existisse, somente a angústia de estar amputado. Em sua fala não havia história, não havia passado, não havia futuro. Havia somente o tempo a partir do acidente, vivido como um

desmoronamento de seu mundo. Na segunda entrevista, Rogério contou sobre a sua vida antes do acidente, seu trabalho, os conflitos existentes entre sua família e sua esposa, que haviam ocasionado distanciamento em relação a seus pais e irmã. Era policial e, em seu trabalho, já vira várias pessoas que haviam sofrido acidentes como o dele e ficaram com sequelas graves e incapacitantes: *“Eu sempre pensava: como o cara pode viver assim?”*. Enquanto estava internado, conversou com a psicóloga da Polícia Militar e lhe disse que estava bem, confiante, esperava colocar uma prótese e ficar bem: *“Ela acreditou e liberou minhas duas armas, aí cheguei em casa e minha mulher escondeu a munição, ela falou que não adiantava procurar porque estava muito bem escondida, que eu ia ter que procurar outro jeito”*. Tomou todos os remédios disponíveis, mas só teve diarreia. Logo que voltou para casa não deixava nem abrir a janela; mesmo com muito calor, queria tudo fechado. Não aceitava sair de casa usando muletas, dizia que somente voltaria a sair depois de colocar a prótese: *“Eu tenho vergonha disso aqui (perna amputada), não consigo aceitar isso”*.

Rogério trabalhava em três empregos, por opção própria. Havia noites em que não dormia, emendando um trabalho no outro. Disse que sempre foi muito agitado; não parava nunca, não ficava parado nem para conversar. O pessoal na corporação reclamava e dizia que ele não tinha conversa com ninguém. Rogério contava sobre uma inquietação que o levava a fazer coisas o tempo todo. Falava da impossibilidade de parar, o que quer que isso significasse para ele. Ao mesmo tempo, apontava para a dificuldade de estar com alguém, de se relacionar. *“Isso é o pior de tudo, ficar parado. A cabeça vazia é a oficina do diabo, eu fico só pensando besteira”*. Embora não deixasse claro a que se referiam esses pensamentos, existia algo que ele tinha que evitar: ideias, sentimentos, fantasias. Independentemente do que fosse, havia um mal-estar não formulado que provocava uma necessidade de ação constante.

Disse que quando olhava a perna sentia muita raiva da vida, do destino: *“Não sei por que foi comigo, não consigo entender”*. Apesar de sentir que tudo estava muito difícil para ele, achava que tinha que se controlar porque tinha medo de descontar a raiva na esposa e

▼▼▼▼

² Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos pacientes.

magoá-la. Ela lhe dissera que o pior era vê-lo revoltado e, a partir disso, ele passou a tentar não demonstrar como se sentia: *"Eu me seguro, aí quando não aguento mais, me tranco no banheiro e choro"*. Disse que, se não fosse assim, seria muito pior para ele, porque estava brigando muito com a esposa e *"ela não merecia o que tava fazendo com ela, além disso, ninguém aguenta um cara sem perna e chato, revoltado, igual eu tô, tenho que aguentar sozinho"*.

Rogério usou o espaço das sessões como breves momentos nos quais pôde dizer aquilo que realmente sentia. Mostrou a angústia, o vazio, a falta de sentido que havia tomado conta de sua vida - a vergonha e o sentimento de impotência diante de seu corpo amputado - ao mesmo tempo em que disse como tentava se proteger dessa dor: sendo aquilo que entendia ser o esperado dele, ou seja, superar a perda, ficar bem com a prótese, não se revoltar, não reclamar. Tentando viver a perda da perna de uma forma diferente daquela que ele estava realmente vivendo, Rogério buscava não perder o amor de sua esposa e de seu filho e não destruí-los com sua raiva e revolta pelo que havia lhe acontecido.

Estar amputado trazia sentimentos de profunda desvalorização, tristeza e esvaziamento do sentido da vida para Rogério. Sentia vergonha da perna amputada, afirmava que a vida não tinha mais sentido, ao mesmo tempo em que sentia muita raiva por isso ter-lhe acontecido; não aceitava o que lhe havia acontecido como algo próprio de sua vida, de sua história. O sentimento de impotência aparecia de forma intensa e também o medo de destruir a pessoa que estava cuidando dele e de quem se sentia dependente: sua esposa.

Em termos de desenvolvimento emocional, Rogério aproxima-se da vivência de ambivalência. Assim era com a esposa, de quem gostava e com quem queria estar, mas também com quem brigava e a quem agredia manifestando a raiva de ter perdido a perna. Porém, aproximar-se dessa ambivalência gerava muita culpa e muito medo de retaliação, que, no caso da esposa, seria deixá-lo. Para Winnicott, nas diversas formas de depressão *"o paciente se encontra em dificuldades com as idéias e impulsos destrutivos que acompanham a experiência dos relacionamentos objetais"* (Winnicott, 1961/1994a, p.54).

Rogério, assim como outros pacientes, falava da ausência de sentido da vida, desesperança com relação

ao futuro, não reconhecimento de seu corpo como parte de si mesmo. É como se fosse não um soma, mas um corpo biológico, não personalizado.

Trata-se de uma vivência de dissociação, polarizada como depressão. O indivíduo vive a perda de uma parte do corpo como um aniquilamento de si. Não consegue apropriar-se do corpo amputado como seu; não se reconhece. A perda vivida no corpo concretiza a destrutividade contra a qual o indivíduo não consegue reagir. Nesta configuração - na qual, ao se pensar em Rogério, podem-se identificar sinais de um desenvolvimento no qual o eu não está totalmente integrado - realidade externa e mundo interno se misturam; portanto, não há distinção clara entre realidade e fantasia. Assim, a destrutividade do trauma mistura-se com a agressividade própria do instinto vital e o indivíduo se depara com intenso sentimento de culpa, que gera inibição instintual como forma de defesa. Desta forma, é possível compreender o esvaziamento de sentido da vida apresentado por estas pessoas. Trata-se de depressão patológica, desencadeada por uma perda concreta diante da qual o indivíduo não encontra possibilidade de reparação.

Outro polo de reação a este tipo de perda é a negação de que algo tenha acontecido. O relato é de uma não vivência, nenhuma percepção de diferença, seja física ou emocional. A experiência dá lugar a uma racionalização sobre a experiência. Nas palavras de outro paciente: *"Para mim não mudou nada, eu tô normal. Não adianta nada ficar triste, preocupado, isso não resolve nada, então eu fico bem"*.

Flávio tinha 29 anos, casado há dois, sem filhos. Um dia parou em um bar próximo à sua casa após o trabalho para encontrar os amigos. Entraram dois homens armados para assaltar o bar, o dono reagiu e os assaltantes atiraram. Flávio levou três tiros e fez diversos tratamentos cirúrgicos na tentativa de preservar a perna. Após seis meses teve que amputar. Na entrevista psicológica, Flávio dizia que estava tudo muito bem com ele. Não percebia nenhuma diferença após a amputação: *"Pior é o cara que não vai andar nunca mais, eu vi um cara no hospital, tetraplégico, nunca mais o cara vai andar. Eu não, eu vou colocar a prótese e voltar ao trabalho"*. Quando questionado sobre o trabalho que realizava, pareceu a primeira oportunidade que Flávio tivera até então de se imaginar no mesmo trabalho,

porém com uma condição física diferente: “Lá na serralheria que eu tava tem muito serviço e é meio pesado... Se não der lá vou ter que procurar outra coisa, mas isso não é problema. Eu tô de boa, essas coisas acontecem, é só ter a mente forte, eu tô de boa”.

Assim, no atendimento a pessoas amputadas, lida-se com indivíduos como Flávio, que tiveram uma perda física significativa, cuja locomoção é difícil, cuja rotina anterior à amputação encontra-se completamente alterada (isto para apontar apenas as mudanças mais concretas que a pessoa está vivendo) e que afirmam que nada mudou, que está tudo igual, que se sentem ótimos, que logo caminharão com uma prótese e será como se a perna ainda estivesse lá. Diante de um relato desse tipo não é possível reconhecer um indivíduo presente. É possível, então, pensar em algum grau de dissociação, no qual o indivíduo não reconhece como sua a vivência de ter uma perda no corpo, ou seja, ele não subjetiva a perda. Não se apropria de seu corpo como diferente do que era, uma vez que nega qualquer mudança, seja psíquica, seja dinâmica. Nesse caso, predomina o uso de defesa maníaca, na qual o sofrimento é retirado da experiência individual, ao mesmo tempo em que ocorre a exacerbação do funcionamento mental (racionalização).

A defesa maníaca manifesta-se de várias maneiras, entre elas, a negação da realidade interna, a incapacidade do indivíduo de aceitar o significado do mundo interno e a negação da vivência de depressão. Para Winnicott, faz parte da defesa maníaca o “emprego de praticamente todos os opostos na tentativa de assegurar-se contra a morte, o caos, o mistério etc., idéias que pertencem ao *conteúdo fantástico* da posição depressiva” (Winnicott, 1935/2000a, p.203, grifo do autor).

Se, em ambos os casos, está-se diante de algum nível de dissociação, é necessário pensar quais são os mecanismos possíveis de integração de que dispõe o ser humano em seu caminho de formação da identidade, o que remete às etapas primitivas do desenvolvimento, descritas anteriormente na conquista da unidade e, ao mesmo tempo, à função do analista como ambiente facilitador.

Não se quer afirmar com isto que toda pessoa que perde uma parte do corpo apresentará, necessariamente, esta quebra na unidade psicossomática. Isto dependerá do amadurecimento emocional alcançado

por cada indivíduo e da qualidade das conquistas anteriores. Pretende-se chamar a atenção para o fato de que, na medida em que há algum tipo de dissociação, ocorre uma interrupção do processo de amadurecimento, trazendo prejuízos significativos para o indivíduo.

Considerações Finais

Nos casos citados é necessário considerar a necessidade de retomar tarefas tão iniciais quanto a temporalização e a espacialização, entendidas como redimensionamento do indivíduo em um tempo e espaço subjetivo, a elaboração imaginativa das funções do corpo, as sensações do corpo atual e o relacionamento com objetos externos, incluindo o manejo das limitações e da dependência decorrente. Assim como ocorre no desenvolvimento saudável, à medida que essas tarefas são realizadas fortalecem a identidade e o sentido de realidade do ser no mundo.

A perda de uma parte do corpo ocasiona mudanças nos indivíduos acometidos: muda o corpo, a forma de se locomover, o trabalho, o sustento pessoal e familiar, o contato social. Essas mudanças remetem à necessidade de reformulações em sua identidade para incluir esta nova dimensão de experiência. A dificuldade em realizar a elaboração imaginativa desta perda pode tornar a amputação um acontecimento não integrado na vida de uma pessoa, com consequências prejudiciais à sua saúde e ao seu desenvolvimento.

Referências

- Costa, J. F. (2004). *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária.
- Dias, E. O. (2003). *A teoria do amadurecimento de D.W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago Ed.
- Fulgencio, L. (2006). Notas sobre o abandono do conceito de pulsão na obra de Winnicott. *Winnicott E-Prints*, 5 (1), p.85-95. Disponível http://www.centrowinnicott.com.br/winnicott_eprint.
- Loparic, Z. (2000). O “animal humano”. *Natureza Humana: Revista Internacional de Filosofia e Práticas Psicoterápicas*, 2 (2), p.351-397.
- Loparic, Z. (2005). Elementos da teoria winnicottiana da sexualidade. *Natureza Humana: Revista Internacional de Filosofia e Práticas Psicoterápicas*, 7 (2), p.311-358.

- Loparic, Z. (2006). De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática. *Winnicott E-Prints*, 5 (1), p.1-29. Disponível http://www.centrowinnicott.com.br/winnicott_eprint.
- Mello Filho, J. (2001). *O ser e o viver: uma visão da obra de Winnicott*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moraes, A. A. R. E. (2005). *A contribuição Winnicottiana para a teoria e clínica da depressão*. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Outeiral, J. O. (1991). Comentários sobre o conceito de psique-soma. In J. O. Outeiral & R. B. Graña. *Donald W. Winnicott estudos* (pp.124-128). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Safra, G. (1993). O uso de material clínico na pesquisa psicanalítica. In M. E. L. Silva (Coord.), *Investigação e psicanálise* (pp.119-132). Campinas: Papirus.
- Safra, G. (2005). *A face estética do self. Teoria e clínica*. Aparecida, SP: Idéias & Letras: São Paulo: Unimarco Editora.
- Winnicott, D. W. (1983). A integração do ego no desenvolvimento da criança. In: Winnicott, D.W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (pp.55-61). Porto Alegre: Artes Médicas. 1983. (Originalmente publicada em 1962).
- Winnicott, D. W. (1994a) Psicose na infância. In D. W. Winnicott. *Explorações psicanalíticas* (p 53-58). Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicada em 1961).
- Winnicott, D. W. (1994b). Fisioterapia e relações humanas. In D. W. Winnicott. *Explorações psicanalíticas* (pp.427-432). Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicada em 1969).
- Winnicott, D. W. (1994c). Individualização. In D. W. Winnicott. *Explorações psicanalíticas* (pp.219-222). Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicada em 1970).
- Winnicott, D.W. (2000a). A defesa maníaca. In D.W. Winnicott. *Da Pediatria à Psicanálise: Obras Escolhidas* (pp.199-217). Rio de Janeiro: Imago Ed. (Originalmente publicada em 1935).
- Winnicott, D. W. (2000b) Desenvolvimento emocional primitivo. In D. W. Winnicott. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas* (pp.218-232). Rio de Janeiro: Imago Ed. (Originalmente publicado em 1945).
- Winnicott, D.W. (2001). O primeiro ano de vida. Concepções modernas do desenvolvimento emocional. In D. W. Winnicott, D.W. *A família e o desenvolvimento individual* (pp.3-20). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicada em 1958).
- Winnicott, D. W. (2005). Variedades de psicoterapia. In D. W. *Privação e delinquência* (p. 263-273). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicada em 1961).

Recebido em: 17/2/2007

Versão final reapresentada em: 28/4/2008

Aprovado em: 9/6/2008

Instruções aos Autores

Estudos de Psicologia é uma revista trimestral do programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Fundada em 1983, é classificada na lista Qualis como A2 e está indexada nas bases de dados nacionais e internacionais SciELO, Lilacs, Latindex, Scopus, Clase, PsycINFO e Index Psi.

Tipos de trabalhos aceitos pela revista Estudos de Psicologia

Estudos de Psicologia incentiva contribuições da comunidade científica nacional e internacional, e é distribuída a leitores de todo o Brasil e de vários outros países. Para garantir a abrangência nacional e internacional dos trabalhos, objetiva-se que o número de artigos de autores de instituições do estado de São Paulo corresponda até 40% do total, e o restante destine-se preferencialmente aos trabalhos de autores de outros estados e regiões do país ou do exterior.

Aceita-se trabalhos originais de todos os tipos de pesquisas, em qualquer área da Psicologia, com objetivo de promover e divulgar o conhecimento científico e técnico nas áreas da Psicologia bem como discutir o significado de práticas tanto no campo profissional como no da pesquisa através de publicações de originais nas seguintes categorias:

- Relato de pesquisa: artigos originais baseados em dados empíricos, com no máximo vinte laudas, incluindo tabelas, figuras, quadros e referências;
- Artigo de revisão: revisão crítica da literatura sobre temas pertinentes à psicologia, levando ao questionamento de modelos existentes e à elaboração de hipóteses para futuras pesquisas, com no máximo vinte laudas, incluindo tabelas, figuras, quadros e referências;
- Artigo clínico, estudo de caso: artigos interessantes e que apresentem alguma originalidade. Deverão mostrar aspectos clínicos, laboratoriais e evolutivos de interesse, com no máximo quinze laudas, incluindo tabelas, figuras, quadros e referências.
- Comunicação: texto breve relatando pesquisa de forma sintética e opinião sobre assuntos relevantes, com no máximo dez laudas;
- Resenha: apresentação e análise crítica de livro publicado na área há, no máximo, dois anos, com o limite máximo de cinco laudas;
- Informativo: informações sobre eventos científicos, pesquisas em andamento, defesas de dissertações e teses, cursos e outros.

Responsabilidade profissional

Os autores assumem inteira responsabilidade por suas contribuições, obrigando-se ao seguimento das recomendações do Conselho Federal de Psicologia e do Conselho Nacional de Saúde.

Parecer do Comitê de Ética

Artigos resultantes de pesquisas envolvendo seres humanos deverão ser acompanhados de cópia do parecer do Comitê de Ética da Instituição de origem, ou outro credenciado junto ao Conselho

Nacional de Saúde. Além disso, deverá constar, no último parágrafo do item Método, uma clara afirmação do cumprimento dos princípios éticos.

Apreciação pelo Conselho Editorial

Os originais serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente e que venham acompanhados de carta de encaminhamento, assinada pelos autores do trabalho, solicitando publicação na revista. O processo editorial só terá início se os manuscritos encaminhados obedecerem às condições das instruções. Caso contrário, serão devolvidos para adequação às normas, inclusão de carta ou outros documentos, antes mesmo de serem submetidos à avaliação de mérito do trabalho.

1. Avaliação de manuscritos

Os originais serão encaminhados, sem o(s) nome(s) do(s) autor(es), a dois membros do Conselho Editorial da revista Estudos de Psicologia, ou para dois consultores *ad hoc* dentre especialistas na matéria em julgamento. São necessários dois pareceres favoráveis para a aceitação final da publicação. Caso ocorra um desacordo, o original será enviado para mais um consultor, para nova avaliação.

No caso de identificação de conflito de interesses por parte dos revisores, o Comitê Editorial encaminhará o manuscrito a outro revisor *ad hoc*.

Os nomes dos autores dos pareceres emitidos serão mantidos em absoluto sigilo. Aos autores será comunicada a decisão de aceitação ou recusa do trabalho. Os trabalhos que receberem sugestões para alterações serão encaminhados aos autores para as devidas correções, com os pareceres emitidos, devendo ser devolvidos no prazo máximo de vinte dias.

A decisão final sobre a publicação ou não do manuscrito é sempre dos editores. Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pelo Conselho Editorial da revista, de acordo com critérios e normas operacionais internas.

Provas: serão enviadas provas tipográficas aos autores para correção de erros de impressão. As provas devem retornar ao Núcleo de Editoração na data estipulada. Outras mudanças no manuscrito original não serão aceitas nesta fase.

2. Forma de apresentação dos originais

Estudos de Psicologia adota as normas de publicação da *American Psychological Association* – APA (5ª edição, 2002). Os originais deverão ser redigidos em português, inglês, francês ou espanhol. Todos os originais deverão incluir título e resumo em português e inglês.

Todo e qualquer encaminhamento inicial à revista deverá vir acompanhado de carta assinada por todos os autores, autorizando a publicação e indicando a aceitação das normas da revista. Na declaração, deverá constar que o trabalho não foi apresentado, na íntegra, em outro veículo de informação, bem como a autorização e/ou direitos concedidos por terceiros, caso se transcreva figuras, tabelas ou trechos (mais de 200 vocábulos) editados por outros autores. Também deverá haver menção a quaisquer ligações ou acor-

dos de financiamento entre os autores e instituições que possam ter interesse na publicação do original.

Para submeter o artigo para avaliação pelo Conselho Editorial da Estudos de Psicologia, os autores deverão enviar os manuscritos impressos (em papel) para o Núcleo de Editoração da revista, em quatro vias, digitados em espaço duplo, acompanhados de cópia em disquete ou CD-ROM. O arquivo deverá ser gravado em editor de texto similar ou superior à versão 97-2003 do *Word (Windows)*. Os nomes do autor e do arquivo deverão estar indicados no rótulo do disquete ou CD-ROM.

Das quatro cópias impressa descritas no item anterior, três deverão vir sem nenhuma identificação dos autores, para que a avaliação possa ser realizada com sigilo; porém, deverão ser completas e idênticas ao original, omitindo-se apenas esta informação. É fundamental que o artigo *não contenha qualquer forma de identificação da autoria*, o que inclui referência a trabalhos anteriores do(s) autor(es), da instituição de origem etc.

O texto deverá ter de 10 a 20 laudas, em fonte Arial, tamanho 11. As folhas deverão ser numeradas a partir da página de rosto, que deverá apresentar o número 1. O papel deverá ser de tamanho A4, com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5cm), esquerda e direita (no mínimo 3cm).

- Versão reformulada

A versão reformulada deverá ser encaminhada em três cópias completas, em papel e em disquete ou CD-ROM etiquetado, indicando o número do protocolo, o número da versão, o nome dos autores e o nome do arquivo.

As modificações deverão ser destacadas em azul, juntamente com uma carta ao editor, reiterando o interesse em publicar nesta revista e informando quais alterações foram processadas no manuscrito. Se houver discordância quanto a recomendações da consultoria, o(s) autor(es) deverão apresentar os argumentos que justificam sua posição. O título e o código do manuscrito deverão ser especificados. Se o trabalho for de autoria múltipla, a carta deverá ser assinada por todos os autores. Deverá ser encaminhada, também, uma autorização para a publicação dos resumos em inglês e português, e do trabalho na íntegra para a versão *on-line* da revista Estudos de Psicologia.

3. Os trabalhos deverão apresentar os seguintes elementos, respeitando-se a ordem aqui sugerida

- Folha de rosto com identificação dos autores, contendo

- Título completo em português: Deverá ser conciso e evitar palavras desnecessárias e/ou redundantes, como "avaliação do..." "considerações acerca de ..." "Um estudo exploratório sobre...";
- Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não excedendo cinco palavras;
- Título completo em inglês, compatível com o título em português;
- Nome de cada autor, por extenso, seguido por filiação institucional. Não abreviar os prenomes.
- Todos os dados da titulação e filiação deverão ser apresentados por extenso, sem nenhuma sigla.
- Indicação dos endereços completos de todas as universidades às quais estão vinculados todos os autores;
- Indicação de endereço para correspondência com o editor para a tramitação do original, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico;
- Se necessário, apresentar indicação de atualização de filiação institucional;

- Incluir nota de rodapé contendo apoio financeiro, agradecimentos pela colaboração de colegas e técnicos, em parágrafo não superior a três linhas. Este parágrafo deverá informar, também, sobre a origem do trabalho e outras informações que forem consideradas relevantes, por exemplo, se o trabalho foi anteriormente apresentado em evento, se é derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada como sendo a instituição de origem dos autores etc.

- Folha à parte contendo resumo em português

O resumo deverá conter o mínimo de 100 e o máximo de 150 palavras, ou seja, de cinco a dez linhas. Não é permitido o uso de siglas e citações. Deverá conter, ao final, de três a cinco palavras-chave, que descrevam exatamente o conteúdo do trabalho, de acordo com o Thesaurus da APA, a fim de facilitar a indexação do mesmo. Tais palavras deverão ser grafadas com letras maiúsculas e separadas com ponto. O resumo deverá incluir breve referência ao problema investigado, características da amostra, método usado para a coleta de dados, resultados e conclusões. Apenas a resenha dispensa resumo.

- Folha à parte contendo abstract em inglês

O *abstract* deverá ser compatível com o texto do resumo. Deverá seguir as mesmas normas, e vir acompanhado de *key words* compatíveis com as palavras-chave.

- Organização do trabalho

O texto de todo trabalho submetido à publicação deverá ter uma organização clara e títulos e subtítulos que facilitem a leitura. Para os relatos de pesquisa, o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar introdução, metodologia, resultados e discussão.

- Ilustrações

Tabelas, quadros e figuras deverão ser limitados a cinco, no conjunto, e numerados consecutiva e independentemente, com algarismos arábicos, de acordo com a ordem de menção dos dados. Deverão vir em folhas individuais e separadas, com indicação de sua localização no texto. A cada um se deverá atribuir um título breve.

O autor se responsabiliza pela qualidade das figuras (desenhos, ilustrações e gráficos), que deverão permitir redução sem perda de definição, para os tamanhos de uma ou duas colunas (7 e 15cm, respectivamente), pois, não é permitido o formato paisagem. Figuras digitalizadas deverão ter extensão jpeg e resolução mínima de 300 Dpi.

As palavras **Figura, Tabela, Anexo** que aparecerem no texto deverão ser escritas com a primeira letra maiúscula e acompanhadas do número (Figuras, Tabelas e Anexos) a que se referirem. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. Os títulos deverão ser concisos. Informar o local do estudo e o ano.

A publicação de imagens coloridas será custeada pelo(s) autor(es).

Em caso de manifestação de interesse por parte do(s) autor(es), Estudos de Psicologia providenciará um orçamento dos custos envolvidos, que poderão variar de acordo com o número de imagens, sua distribuição em páginas diferentes e a publicação concomitante de material em cores por parte de outro(s) autor(es).

Uma vez apresentado ao(s) autor(es) o orçamento dos custos correspondentes ao material de seu interesse, este(s) deverá(ão) efetuar depósito bancário. As informações para o depósito serão fornecidas oportunamente.

- Referências e citações no texto

Os artigos deverão ter em torno de trinta referências, exceto no caso de artigos de revisão, que poderão apresentar em torno de cinqüenta. Elas deverão ser indicadas em ordem alfabética do último sobrenome do autor principal.

Trabalhos com um único autor deverão vir antes dos trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Em caso de trabalhos em que o primeiro autor seja o mesmo, mas os co-autores sejam diferentes, deverá ser assumida como critério a ordem alfabética dos sobrenomes dos co-autores.

Trabalhos com os mesmos autores deverão ser ordenados por data, vindo em primeiro lugar o mais antigo. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data deverão ser ordenados pelo ordem alfabética do título.

A formatação das referências deverá facilitar a tarefa de revisão e de editoração; para tal, além de espaço 1,5 entre linhas e tamanho de fonte 11, o parágrafo deverá ser normal, sem recuo e sem deslocamento das margens.

Os títulos dos periódicos deverão ser escritos por extenso. **Não serão aceitas** citações/referências de **monografias** de conclusão de curso de graduação, **de resumos** de Congressos, Simpósios, Workshops, Encontros, entre outros. Os **textos não publicados** (exemplos, aulas, entre outros deverão ser evitados). Os grifos deverão ser indicados por fonte itálica. No corpo do texto, as indicações deverão ser feitas do seguinte modo: (sobrenome(s) do(s) autor(es), ano de publicação), devendo ser estas informações coerentes com o que consta nas referências.

Nos casos em que os trabalhos citados não foram consultados na fonte (citação secundária), deverá ser citado, no corpo do texto, da seguinte maneira: (sobrenome do autor original, *apud* sobrenome do autor lido, data). Nas referências, citar apenas a obra consultada e a sua data.

Em caso de citações antigas, com novas edições da obra, a citação deverá incluir as duas datas, a original e a data da edição lida pelo autor.

As citações de artigos de autoria múltipla deverão ser feitas da seguinte forma:

- Artigo com dois autores: citar os dois autores sempre que o artigo for referido;

- Artigo com três a cinco autores: citar todos os autores na primeira aparição no texto; da segunda aparição em diante, utilizar sobrenome do primeiro autor seguido de *et al.* (e da data, caso seja a primeira citação no parágrafo);

- Artigos com seis autores ou mais: citar o sobrenome do primeiro autor seguido de *et al.* e do ano, desde a primeira aparição no texto.

No caso de **citação literal**, o trecho deverá aparecer entre aspas, com indicação, logo após o sobrenome do autor e a data, da(s) página(s) de onde foi retirado. Trechos com mais de 40 palavras deverão ser colocados em bloco separado, sem aspas e sem itálico, com recuo de cinco espaços com relação à margem esquerda.

A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor, do mesmo modo que o conteúdo dos trabalhos é de sua exclusiva responsabilidade. Todos os autores cujos trabalhos forem citados no texto deverão ser seguidos da data de publicação e listados na seção de Referências. As citações e referências deverão ser feitas de acordo com as normas da APA.

Apresentamos exemplos de casos mais comuns, para orientação:

Artigo de revista científica

Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (2), 212-241.

Artigo de revista científica no prelo

Indicar, no lugar da data, que o artigo está no prelo. Incluir o nome do periódico após o título do artigo. Não referir data e números do volume, fascículo ou páginas, até que o artigo seja publicado. No texto, citar o artigo indicando que está no prelo.

Sampaio, M. I. C., & Peixoto, M. L. (no prelo). Periódicos brasileiros de psicologia indexados nas bases de dados LILACS e PsycInfo. *Boletim de Psicologia*.

Livros

Rodrigues, M. C. P., & Azzi, R. G. (2007). *Psicologia do esporte: trilhando caminhos em busca de iniciação na área*. Taubaté: Cabral.

Capítulos de livros

Schmidt, M. (2004). Stress e religiosidade cristã. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.177-186). Campinas: Papirus.

Obra antiga e reeditada em data muito posterior

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd. ed.). New York: Norton. (Originalmente publicado em 1950).

Citação secundária

Se o original não foi lido, citar os autores da seguinte forma: "Selye (1936, *apud* Lipp, 2001) ...". Na seção de referências, citar apenas a obra consultada (no caso, Lipp, 2001).

Teses ou dissertações não publicadas

Cusatis Neto, R. (2007). *Construção e validação da escala de estressores ocupacionais das linhas de produção*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Autoria institucional

World Health Organization. (2006). *WHO rapid advice guidelines on pharmacological management of humans infected with avian influenza A (H5N1) virus*. Washington, DC: Author.

Trabalho apresentado em congresso publicado em anais

Malabris, L. E. (2006). A terapia cognitivo-comportamental frente ao stress ocupacional é a síndrome de burnout. *Anais do VI Congresso Latinoamericano de Psicoterapias Cognitivas* (Vol 1). Buenos Aires.

Material eletrônico

Artigos de periódicos

Candiottto, C. (2007). Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. *Kriterio*, 48(115). Recuperado em janeiro 16, 2008, disponível em <http://www.scielo.br> doi: 10.1590/S0100-512X2007000100012

Texto

Instituto Nacional de Câncer. (2003b). Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional. Recuperado em fevereiro 22, 2006, disponível em <http://www.inca.gov.br/regpop>

Comunicação pessoal (carta, e-mail, conversa)

Citar apenas no texto, dando as iniciais e o sobrenome da fonte e a data. Evite. Seu uso deve ser esporádico e não ser incluído nas referências e sim em nota de rodapé.

- Anexos

Evite. Só poderão ser introduzidos quando contiverem informação indispensável para a compreensão dos textos.

- Direitos autorais da revista Estudos de Psicologia

Todos os direitos editoriais são reservados. Nenhuma parte das publicações pode ser reproduzida, estocada por qualquer sistema ou transmitida por quaisquer meios ou formas existentes ou que venham a ser criados, sem prévia permissão por escrito do editor chefe, ou sem constar o crédito de referência, de acordo com as leis de direitos autorais vigentes no Brasil. A aceitação do trabalho para a publicação implica na transferência de direitos do autor para a revista, sendo assegurada a mais ampla disseminação da informação.

- Reprodução parcial de outras publicações

Os artigos submetidos à publicação deverão evitar citações muito grandes extraídas de publicações de outros autores. Recomenda-se evitar a reprodução de tabelas, quadros ou desenhos. Quando isso acontecer, deverá vir acompanhada de permissão dos autores que detenham os direitos autorais.

LISTA DE CHECAGEM

- Declarações de responsabilidade e de transferência de direitos autorais assinadas por cada autor;
- Enviar ao editor quatro vias do original (um original e três cópias) e um disquete ou CD, etiquetado, com as seguintes informações: nomes dos autores e nome do arquivo. Na reapresentação, incluir o número do protocolo;
- Incluir título do original, em português e inglês;
- Verificar se o texto, incluindo resumos, tabelas e referências, está reproduzido com letra *Arial*, tamanho 11 e espaço duplo, e com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5cm), esquerda e direita (no mínimo 3cm);
- Incluir título abreviado, não excedendo cinco palavras, para fins de legenda em todas as páginas impressas;
- Incluir as palavras-chave;
- Incluir resumos com até 150 palavras nos dois idiomas, português e inglês, ou em francês ou espanhol nos casos em que se aplique, com termos de indexação;
- Página de rosto com as informações solicitadas;

- Incluir nome de agências financiadoras e o número do processo;
- Indicar se o artigo é baseado em tese/dissertação, colocando o título, o nome da instituição, ano de defesa e número de páginas;
- Verificar se as referências estão normalizadas segundo o estilo da APA – 5a. ed;
- Incluir permissão de editores para reprodução de figuras ou tabelas publicadas.

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE E TRANSFERÊNCIA DE DIREITOS AUTORAIS

Cada autor deve ler e assinar os documentos: 1) Declaração de Responsabilidade e 2) Transferência de Direitos Autorais.

- Título do manuscrito;
- Nome por extenso dos autores (na mesma ordem em que aparecem no manuscrito).
- Autor responsável pelas negociações:

1. Declaração de responsabilidade

Certifico que:

- Participei da concepção do trabalho e torno pública minha responsabilidade pelo seu conteúdo;
- Não omiti quaisquer ligações ou acordos de financiamento entre os autores e companhias que possam ter interesse na publicação deste artigo;
- Trata-se de artigo original e o trabalho, em parte ou íntegra, ou qualquer outro trabalho com conteúdo substancialmente similar, de minha autoria, não foi enviado a outra revista, e não o será enquanto sua publicação estiver sendo considerada pela Estudos de Psicologia, quer seja no formato impresso ou no eletrônico.

Assinatura do(s) autores(s) _____ Data ____/____/____

2. Transferência de Direitos Autorais

Declaro que, em caso de aceitação do artigo, a revista Estudos de Psicologia passa a ter os direitos autorais a ele referentes, que se tornarão propriedade exclusiva da revista, sendo vedada qualquer reprodução, total ou parcial, em qualquer outra parte ou meio de divulgação, impressa ou eletrônica, sem que a prévia e necessária autorização seja solicitada e, se obtida, farei constar o competente agradecimento à revista.

Assinatura do(s) autores(s) _____ Data ____/____/____

Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Estudos de Psicologia no endereço abaixo

Núcleo de Editoração SBI/CCV - Campus II

Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Prédio de Odontologia - Jd. Ipaussurama - 13060-904 Campinas, SP, Brasil.

Fone/Fax:+55-19-3343-6875

E-mail: ccv.revistas@puc-campinas.edu.br

Web: <http://www.scielo.br/estpsi>

Instructions to Authors

Estudos de Psicologia (Studies in Psychology) is a quarterly journal published by the Post-Graduation Psychology program of the Life Sciences Center at the Catholic University of Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Founded in 1983, it is classified as A2 in the Qualis list and is indexed in the national and international databases SciELO, Lilacs, Latindex, Scopus, Clase, PsycINFO and Index Psi.

Types of work accepted for publication in *Estudos de Psicologia*

Estudos de Psicologia invites contributions from the national and international scientific community and is distributed to readers all over Brazil and also in several other countries. To ensure that the studies receive both national and international coverage, the aim is for the number of articles from authors in institutions in the state of São Paulo to correspond to 40% of the total, with the remainder preferably earmarked for the works of authors in other states and regions of the country, or from overseas.

Original work is accepted covering all types of research, in any field of Psychology, which aim to encourage and disseminate scientific and technical knowledge in the areas of psychology as well as to discuss the significance of practices employed in both the professional and research fields, by means of the publication of original material in the following categories:

- Research report: original articles based on empirical data, comprising a maximum of twenty pages, including tables, figures, charts and references;
- Review article: critical review of literature dealing with themes pertinent to psychology, leading to the challenging of existing models and to the construction of hypotheses for future research, comprising a maximum of twenty pages, including tables, figures, charts and references;
- Clinical article, case study: articles of interest which introduce an element of originality. They should illustrate clinical, laboratory and evolutionary aspects of interest, comprising a maximum of fifteen pages, including tables, figures, charts and references.
- Communication: brief text synthetically listing the research along with an opinion about any relevant matters, comprising a maximum of ten pages;
- Book Reviews: critical analysis and interpretation of books published in the last two years in Psychology, with a maximum limit of five pages;
- Information Bulletin: information concerning scientific events, research in progress, dissertation and thesis defenses.

Professional responsibility

Authors shall accept full responsibility for their contributions, and must observe the recommendations of the Federal Council of Psychology and the National Health Council.

Opinions by the Ethics Committee

Articles resulting from research involving human beings must be accompanied by a copy of the opinion issued by the Ethics Committee of the originating institution, or other entity accredited by the National Health Council. In addition, in the final paragraph of the Method section, a clear statement of compliance with ethical principles must be included.

Consideration by the Editorial Council

The original documentation will be accepted for evaluation provided that it has not previously been published and that it is accompanied by a cover letter signed by the study's authors, requesting it to be published in the journal. The editorial process will only begin if the submitted manuscripts comply with the conditions of these instructions. Otherwise, they shall be returned for compliance with the criteria, inclusion of the letter or other documents, prior to being submitted for any evaluation as to the merits of the study.

1. Evaluation of manuscripts

The original material shall be submitted, without the name(s) of the author(s), to two members of the Editorial Council of the journal *Estudos de Psicologia*, or to two *ad hoc* consultants among specialists in the respective subject matter. Two favorable opinions are required for final acceptance for publication. In the event of any disagreement, the original documents shall be sent to an additional consultant for further evaluation.

Should any conflict of interest arise on the part of the reviewers, the Editorial Committee shall pass the manuscript to another *ad hoc* reviewer.

The identity of the authors of the opinions shall be kept in strictest confidence. A decision on whether the study is to be accepted or refused will be communicated to the authors. Work receiving recommendations for alteration shall be passed back to the authors for the appropriate corrections to be made, together with any opinions issued, and should be returned within a maximum period of twenty days.

The editors shall always have the final decision whether or not to publish the manuscript. Minor alterations to the text may be made by the journal's Editorial Council, in accordance with internal operating criteria and standards.

Copies: typographical copies will be sent to the others for correction of printing errors. The copies should return to the Núcleo de Editoração on the stipulated deadline. Other changes in the original manuscript will not be accepted during this phase.

2. Form of presentation of the original documents

Estudos de Psicologia adopts the standards of publication employed by the American Psychological Association – APA (5th edition, 2002). The originals shall be typed in Portuguese, English, French or Spanish. All original documents must include the title and abstract in both Portuguese and English.

Every initial submission to the journal should be accompanied by a letter signed by all the authors, authorizing publication and indicating acceptance of the journal's guidelines.

The declaration should contain a statement that the study has not been presented, in its entirety, in any other media, as well as the authorization and/or rights granted by third parties, where figures, tables or passages (more than 200 words) produced by other authors, are transcribed. Mention should also be made of any funding connections or agreements between the authors and institutions which may have a vested interest in the original documents being published.

In order to submit the article for evaluation by the Editorial Council of *Estudos de Psicologia*, the authors should send four paper copies of the printed manuscripts to the journal's Publishing Center, double spaced, and accompanied by a copy on diskette or CD-ROM. The file should be typed using a text editor similar or superior to *Word (Windows)* version 97-2003. The name of the author and filename should be marked on the label of the diskette or CD-ROM.

Of the four copies mentioned in the previous paragraph, three should not include the identity of the authors, so that the evaluation may be conducted in confidentiality; but for this detail, however, they must be complete and identical to the original. It is essential that the article *does not contain any means of identifying the authorship*, including any reference to previous studies by the same author(s), the institution of origin etc.

The text should comprise 10 to 20 pages, in Arial font, size 11. The sheets should be numbered starting with the cover page, which should display page number 1. The size of the paper must be A4, with formatted top and bottom margins (at least 2.5cm), and left and right margins (at least 3cm).

- Reformulated version

Three complete copies of the reformulated version should be submitted, in paper form, and on labeled diskette or CD-ROM, showing the submission reference number, version number, names of the authors and the filename.

Modifications should be highlighted in blue, along with a letter to the editor, repeating their interest in having the work published in this journal and advising of the alterations processed on the manuscript. If there is any disagreement with the consultants' recommendations, the author(s) should present the arguments justifying their position. The manuscript's title and code must be specified. If the study is a joint collaboration, the letter should be signed by all the authors. An authorization should also be sent for the publication of the abstracts in English and Portuguese, and also for the whole study for the online version of the *Estudos de Psicologia* journal.

3. The study should contain the following elements, observing the order suggested below:

- Cover page identifying the authors, containing:

- Full title in Portuguese: It should be concise and avoid the use of superfluous and/or redundant verbiage, such as "evaluation of..." "considerations in respect of ..." "An exploratory study of...";
- Suggestion for an abbreviated title for the header, not exceeding five words;
- Full title in English, consistent with the Portuguese title;
- Name of each author, in full, followed by their institutional affiliation. Do not abbreviate the given names.
- All data in respect of title and affiliation should appear in full, and not in the form of an acronym.
- Note of the full addresses of all universities with which the authors are associated;

- Note of addresses for correspondence with the editor for the processing of the originals, including fax, telephone and email address;

- If necessary, provide a note on any updates to institutional affiliation;

- Include a footnote containing details of financial support, acknowledgments for the collaboration of colleagues and experts, in a paragraph not exceeding three lines. This paragraph should also provide information on the origins of the study and other information considered to be relevant, such as, if the work has previously been presented at an event, if it originates from a thesis or dissertation, if data collection was conducted in an institution different from that recorded as being the authors' institution of origin etc.

- Separate sheet containing the abstract in Portuguese

The abstract should contain a minimum of 100 and a maximum of 150 words, that is, between five and ten lines. It is expressly forbidden to use acronyms and citations. At the end, it should list between three and five keywords, which precisely describe the contents of the study, in accordance with the APA Thesaurus, in order to facilitate its indexation. These words should be composed in uppercase and separated by a period. The abstract should include a brief reference to the problem under investigation, sample attributes, data collection methodology, results and conclusions. Only digests may dispense with abstracts.

- Separate sheet containing the abstract in English

The abstract should be compatible with the text in the Portuguese synopsis. It should follow the same criteria, and be accompanied by keywords which are consistent with the Portuguese keywords.

- Organization of the work

The text of any work submitted for publication should be clearly organized with titles and subtitles which facilitate its reading. For the research reports, the text must comprise introduction, methodology, results and discussion.

- Illustrations

Tables, charts and figures should be limited to five, in total, and should be numbered consecutively and independently, in Arabic numerals, according to the order in which the data is mentioned. They should appear on individual, separate sheets of paper, with an indication as to their location within the text. A brief title should be assigned to each.

The author shall be responsible for the quality of the figures (drawings, illustrations and graphs), which should be capable of reduction without loss of definition, to a size of one or two columns (7cm and 15cm, respectively). Landscape format is not allowed. Digital figures should contain the file extension jpeg and have a minimum resolution of 300 dpi.

The words **Figure**, **Table**, **Appendix** appearing in the text should be written with the first letter in uppercase and be accompanied by the number (Figures, Tables and Appendices) to which they refer. The suggested location for the insertion of figures and tables should be indicated in the text. The titles should be concise. Provide information of the physical location and year of the study.

The cost of publishing any color images shall be borne by the author(s).

Should the author(s) demonstrate an interest, *Estudos de Psicologia* will arrange for a quotation of the costs involved, which

may vary according to the number of images, their distribution across different pages and the accompanying publication of color material by the other author(s).

Once the author(s) receive(s) the quotation for the corresponding cost of materials in which he/they may be interested, he/they should make a bank deposit. Account information will be provided at the appropriate juncture.

- References and citations in the text

The articles should contain around thirty references, except in the case of review articles, which may include approximately fifty. They should be shown in alphabetical order, according to the main author's last name.

Where the last name is identical, work created by individual authors should precede the works of multiple authors. In the case of works where the first-named author is the same, but the co-authors are different, the co-authors' last names constitute the criteria for the alphabetical order. Works by the same authors should appear in date order, starting with the earliest work.

Works by the same authors and with the same date should be listed by the alphabetical order of their title.

The formatting of the references should facilitate the task of reviewing and editing; for this purpose, in addition to having a spacing of 1.5 between lines and a font size of 11, the paragraph should be normal, without indent and without offset margins.

The titles of periodicals should be reproduced in full. Citations/references from end of graduate course **treatises, abstracts** from, *inter alia*, Congresses, Symposiums, Workshops, Meetings **will not be accepted. Unpublished texts** (examples, classes, *inter alia*), should be avoided. Italic font should be used for emphasis. In the body of the text, denotations should be made as follows: (surname of author(s), year of publication), and should be consistent with information contained in the references.

In cases where the cited works were not consulted at source (secondary citation), this should be mentioned in the body of the text in the following manner: (surname of original author, *apud* surname of author read, date). In the references, only cite the work which was consulted, together with the date.

In the case of earlier citations, which have been superseded by newer editions, the citation should include the two dates, namely that of the original work and that of the edition read by the author.

The citation of articles by multiple authors should be treated as follows:

- Article with two authors: cite both authors whenever the article is referred to;

- Article with between three and five authors: cite all the authors upon the first appearance in the text; from the second mention onwards, use the surname of the first author followed by *et al.* (and the date, if it is the first citation in the paragraph);

- Articles with six or more authors: cite the surname of the first author followed by *et al.* and the year, as from the first appearance in the text.

In the case of a **literal citation**, the passage should appear between quotation marks with immediately after the author's surname and date, an indication of the page(s) from which it was taken. Passages consisting of more than 40 words should be placed in a separate block, without quotation marks and not italicized, with an offset of five spaces in relation to the left margin.

The accuracy and propriety of references to works which have been consulted and cited in the text of the article are entirely the responsibility of the author, in the same way in which the content of the study is their exclusive responsibility. All the authors whose works are cited in the text should be followed by the date of publication and listed in the References section. The citations and references should be made in accordance with APA criteria.

For guidance purposes, we are presenting below some examples of the most common cases:

Articles from scientific journals

Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (2), 212-241.

Articles from scientific journals in press

Note, in place of the date, that the article is in press. Include the name of the periodical after the article's title. Do not refer to the date and volume numbers, fascicle or pages until the article is published. In the text, cite the article indicating that it is in press.

Sampaio, M. I. C., & Peixoto, M. L. (no prelo). Periódicos brasileiros de psicologia indexados nas bases de dados LILACS e PsycInfo. *Boletim de Psicologia*.

Books

Rodrigues, M. C. P., & Azzi, R. G. (2007). *Psicologia doesporte: trilhando caminhos em busca de iniciação na área*. Taubaté: Cabral.

Book chapters

Schmidt, M. (2004). *Stress e religiosidade cristã*. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.177-186). Campinas: Papyrus.

Old works republished at a much later date

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd, ed.). New York: Norton. (Originally published in 1950).

Secondary citation

If the original was not read, cite the authors in the following manner: "Selye (1936, *apud* Lipp, 2001) ...". In the reference section, cite only the work consulted (in this instance, Lipp, 2001).

Unpublished theses or dissertations

Cusatis Neto, R. (2007). *Construção e validação da escala de estressores ocupacionais das linhas de produção*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Corporate authorship

World Health Organization. (2006). WHO rapid advice guidelines on pharmacological management of humans infected with avian influenza A (H5N1) virus. Washington, DC: Author.

Work presented in congress published in annals

Malagris, L. E. (2006). A terapia cognitivo-comportamental frente ao stress ocupacional e a síndrome de burnout. *Annals of the VI Latin American Congress of Cognitive Psychotherapy* (Vol. 1). Buenos Aires.

Electronic material

Articles from journals

Candiotto, C. (2007). Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. *Kriterio*, 48(115). Recuperado em janeiro 16, 2008, disponível em <http://www.scielo.br> doi: 10.1590/S0100-512X2007000100012

Text

National Cancer Institute. (2003b). Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional. Retrieved February 22, 2006, from <http://www.inca.gov.br/regpop>

Personal contact (letter, email, conversation)

Cite the text only, providing the initials and surname of the source, plus the date. Avoid this usage. Its use should be sporadic and should be included in the footnote, not the references.

- Appendices

Avoid. They may be included when they contain information which is integral to the understanding of the text.

- Copyright of the journal *Estudos de Psicologia*

All editorial rights are reserved. No part of the publications may be reproduced, stored by any system or transmitted by any means or forms which currently exist or which may come to exist, without the prior written permission of the editor in chief, or without inclusion of the credits, in accordance with prevailing Brazilian copyright law. The acceptance of the study for publication implies the transfer of copyright to the journal, thereby guaranteeing the widest possible dissemination of the information.

- Partial reproduction of other publications

Articles submitted for publication should avoid very large citations extracted from publications by other authors. It is recommended that the reproduction of tables, charts or drawings be avoided. When necessary, they should be accompanied by the permission of the authors holding the copyright.

CHECKLIST

- Declarations of responsibility and transfer of copyright signed by each author;
- Send the editor four copies of the original (one original and three copies) and a diskette or CD-ROM labeled with the following information: names of authors and filename. On representation, include the submission reference number;
- Include title of original, in both Portuguese and English;
- Check if the text, along with tables and references, is reproduced in *Arial* font, size 11 and double spaced, with formatted top and bottom margins (at least 2.5cm), and left and right margins (at least 3cm).

- Include abbreviated title, not to exceed five words, to be included in the header of every page printed;
- Include keywords;
- Include abstracts with up to 150 words in the two languages, Portuguese and English, or in French or Spanish where applicable, along with indexation terms;
- Cover page with requested information;
- Include name of funding agencies and the process number;
- Indicate if the article is based on a thesis / dissertation, and note the title, name of establishment, year of the defense and number of pages;
- Check if the references are standardized according to the APA parlance – 5th edition;
- Include permission of editors for the reproduction of published figures or tables.

DECLARATION OF RESPONSIBILITY AND TRANSFER OF COPYRIGHT

Each author must read and sign the documents: 1) Declaration of Responsibility and 2) Transfer of Copyright.

- Title of the manuscript:

- Name of the authors must be consecutively according to the orders in which they were mentioned in the text.

- Author responsible for the negotiations:

1. Declaration of responsibility

I hereby certify that:

- I have participated in the conception of the study and make public my responsibility for the content;

- I have not omitted any funding ties or agreements between the authors and companies which may have an interest in the publication of this article;

- This is an original article, and the work, either in part or in its entirety, or any other work of my authorship which contains substantially similar content, has not been sent to any other journal, and shall not be sent as long as its publication is under consideration by *Estudos de Psicologia*, either in printed or electronic form.

Signature of the author(s) Date ____/____/____

2. Transfer of copyright

I hereby declare that, in the event of this article being accepted for publication, its copyright shall pass to the journal *Estudos de Psicologia*, and shall become the exclusive property of the journal, with any reproduction, either in full or in part, being forbidden in any other form or means of printed or electronic communication, without the request for prior necessary authorization and, if obtained, I shall attribute the appropriate acknowledgment to the journal.

Signature of author(s) Date ____/____/____

All correspondence should be sent to Revista de Estudo de Psicologia at the address below

Núcleo de Editoração SBI/CCV - *Campus II*

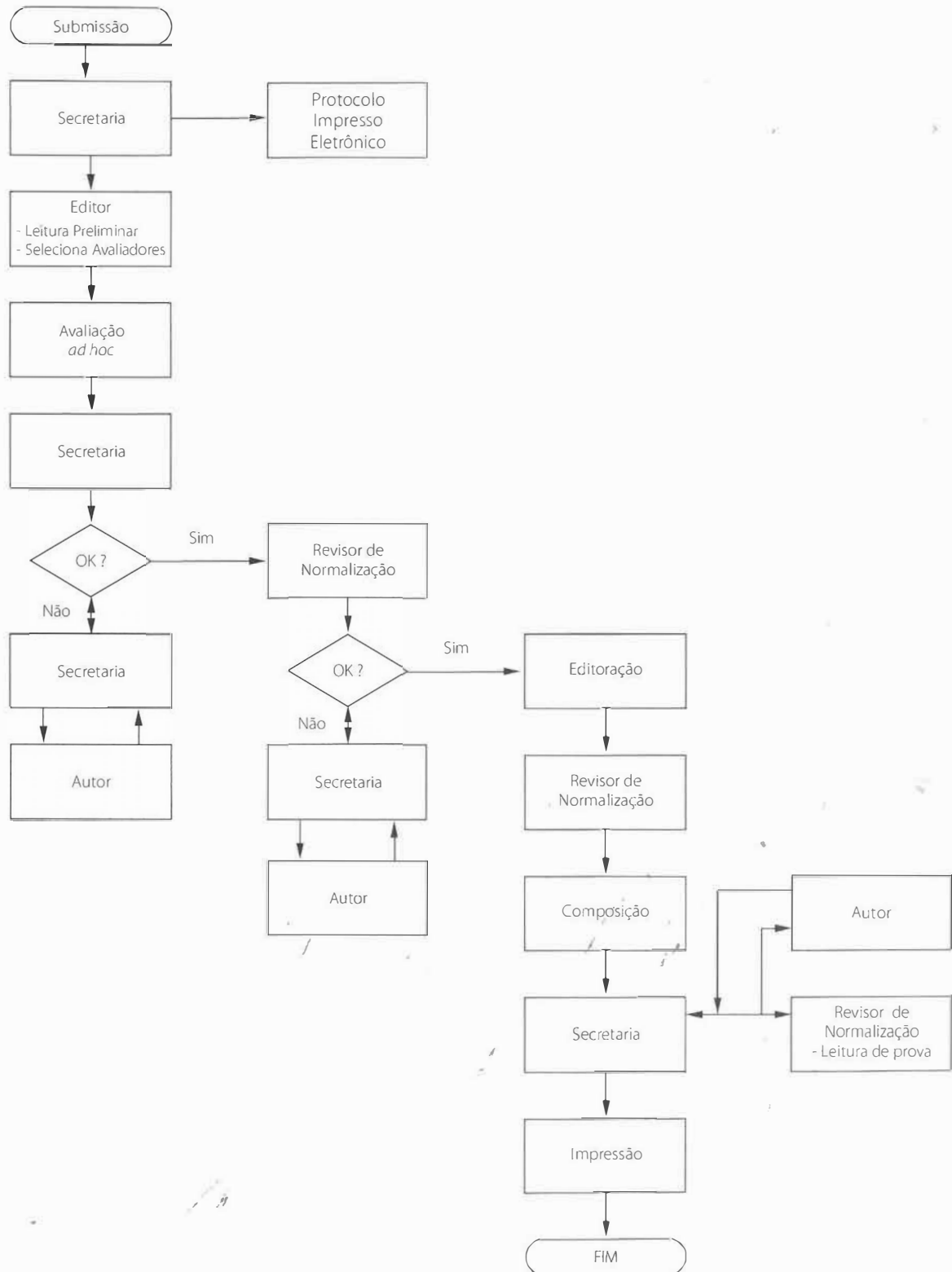
Av. John Boyd Dunlop, s/n. Prédio de Odontologia - Jd. Ipaussurama - 13060-904 Campinas, SP, Brazil

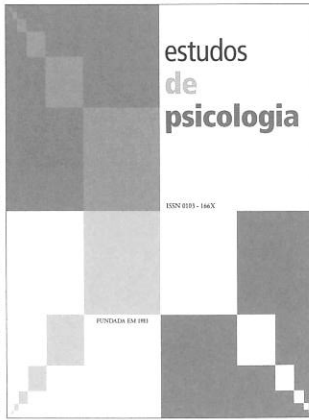
Fone/Fax: +55-19-3343-6875

E-mail: ccv.revistas@puc-campinas.edu.br

Web: <http://www.scielo.br/estpsi>

Fluxograma de Artigos





Prezado amigo,

É como satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a revista **Estudos de Psicologia**, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada nas bases de dados internacionais: PsycINFO, SciELO, CLASE, Scopus, Latindex, LILACS e Index Psi.

Lista Qualis: A2 - Psicologia.

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares.

Preencha o canhoto abaixo.

Comissão Editorial

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

<input type="checkbox"/> Volume 20: 1 e 2 (2003) R\$ 50,00	⇒	Pessoas Físicas ou Institucional	R\$ 50,00	<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> Volume 21 (2004)	⇒	Pessoas Físicas ou Institucional	R\$ 50,00	<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> Volume 22 (2005)	⇒	Pessoas Físicas	R\$ 40,00	<input type="checkbox"/>	⇒	Institucional	R\$ 50,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 23 (2006)	⇒	Pessoas Físicas	R\$ 40,00	<input type="checkbox"/>	⇒	Institucional	R\$ 50,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 24 (2007)	⇒	Pessoas Físicas	R\$ 40,00	<input type="checkbox"/>	⇒	Institucional	R\$ 80,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 25 (2008)	⇒	Pessoas Físicas	R\$ 70,00	<input type="checkbox"/>	⇒	Institucional	R\$ 120,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 26 (2009)	⇒	Pessoas Físicas	R\$ 80,00	<input type="checkbox"/>	⇒	Institucional	R\$ 130,00	<input type="checkbox"/>

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ Telefone: _____

CNPJ: _____ E-mail: _____

Anexo cheque número: _____ Banco: _____ Valor: _____

Cheque nominal à SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

FORMAS DE PAGAMENTO

PARCELADO

Pré-datado para 30 dias

Pagamentos em 2 vezes: 1 entrada e o restante para 30 dias

À VISTA

Cheque ou depósito bancário: depósito bancário: Banco Itaú ag. 0009 cc 49371-9

Código de Identificação do assinante: **Institucional** CNPJ **Pessoas Físicas** CPF

Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88

Enviar esta ficha juntamente com seu pagamento para:

Estudos de Psicologia - Núcleo de Editoração - Prédio de Odontologia - Campus II
Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Jd Ipaussurama - 13060-904 - Campinas - SP. Fone/Fax: (19) 3343-6875

E-mail: ccv.assinaturas@puc-campinas.edu.br - Home Page: <http://www.puc-campinas.edu.br/ccv>

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(Sociedade Campineira de Educação e Instrução)

Grão-Chanceler: Dom Bruno Gamberini

Reitor: Pe. Wilson Denadai

Vice-Reitora: Profa. Angela de Mendonça Engelbrecht

Pró-Reitoria de Graduação: Prof. Germano Rigacci Júnior

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Vera Engler Cury

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários: Prof. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

Pró-Reitoria de Administração: Profa. Angela de Mendonça Engelbrecht

Diretora do Centro de Ciências da Vida: Profa. Miralva Aparecida de Jesus Silva

Diretor-Adjunto: Prof. José Gonzaga Teixeira de Camargo

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Profa. Tania Maria José Aiello Vaisberg

Estudos de Psicologia

Com capa impressa no papel supremo 250g/m² e miolo no papel couchê fosco 90g/m²

Capa / Cover

Suely de Castro Mello
BBox Design

Miolo

Katia Harumi Terasaka

Editoração eletrônica / DTP

Beccari Propaganda e Marketing

Impressão / Printing

Gráfica Editora Modelo Ltda

Tiragem / Edition

1000

Distribuição / Distribution

Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas - Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio

artigos/articles

Práticas de conciliação e satisfação no trabalho: mediação da facilitação do trabalho na família

Work-family facilitation: mediating the relationship between practices of conciliation and job satisfaction

| Maria José Chambel | Marina Veríssimo dos Santos

Caracterização clínica e psicossocial da clientela de um ambulatório de esterilidade

Clinical and psychosocial characterization of sterility clinic outpatients

| Ricardo Gorayeb | Andréa Cristina de Toledo Borsari | Andreza Cristiana Ribeiro Gomes | Adriana Peterson Mariano

| Salata Romão | Rosana Shuhama

Qualidade de vida em idosas: a importância da dimensão subjetiva

Quality of life in elderly women: the importance of the subjective dimension

| Tatiana Quarti Irigaray | Clarissa Marcelli Trentini

Escala de clima organizacional para organizações de saúde: desenvolvimento e estrutura fatorial

Organizational climate scale for health organizations: development and factorial structure

| Igor Gomes Menezes | Leonardo Rodrigues Sampaio | Ana Cristina Passos Gomes | Flora Silva Teixeira

| Pricila de Sousa Santos

Avaliação do sofrimento psíquico da mãe acompanhante em alojamento conjunto pediátrico

Evaluation of the psychological suffering of the mother who rooms in with her child at a pediatric hospital

| Jaquiline Barreto da Costa | Mônica Augusta Mombelli | Sonia Silva Marcon

Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico

Student's perception of the teacher-student relationship and sociometric status

| Selma de Cássia Martinelli | Andreza Schiavoni

Formação ética para a cidadania: uma investigação de habilidades sociais medidas pelo inventário de habilidades sociais

Ethical instruction for citizenship: an investigation into social abilities measured using the social skills inventory

| Kester Carrara | Mariana de Freitas Betetto

Análise multinível: contribuições para estudos sobre efeito do contexto social no comportamento individual

Multilevel analysis: contributions to studies investigating the effects of social context on individual behavior

| Katia Elizabeth Puente-Palacios | Jacob Arie Laros

Reação aos procedimentos instrucionais de um curso via internet: validação de uma escala

Reaction to the educational processes of an internet-based course: validation of a scale

| Thaís Zerbini | Gardênia Abbad

Expectativas e sentimentos de pais em relação ao bebê durante a gestação

Fathers' expectations and feelings regarding their baby during pregnancy

| Cesar Augusto Piccinini | Daniela Centenaro Levandowski | Aline Grill Gomes | Daniela Lindenmeyer

| Rita Sobreira Lopes

Aliança terapêutica em psicoterapia de orientação psicanalítica: aspectos teóricos e manejo clínico

Therapeutic alliance in psychoanalytic psychotherapy: theoretical aspects and clinical handling

| Rodrigo Sanches Peres

Corpo e identidade: reflexões acerca da vivência de amputação

Body and identity: reflections about life after amputation

| Gabriela Bruno Galván | Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian